



*Joana Bárbara Ferreira Macedo*

**Entre Caminhos: O Ensino Do Desenho – Que Tipologias  
De Aula?**

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da  
Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da  
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de  
Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

**2018**



*Joana Bárbara Ferreira Macedo*

## **Entre Caminhos: O Ensino Do Desenho – Que Tipologias De Aula?**

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

**Orientador:** Professor Doutor Paulo Nogueira

**Professora Cooperante:** Professora Augusta Medeiros

**Escola onde decorreu o Estágio:** Escola EB 2/3 e Secundária de Ermesinde.

**Relatório de Mestrado**

Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo  
do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**2018**



## **Resumo**

Bem-vindos a bordo. O presente relatório revela um acontecimento e uma reflexão em volta da experiência de estágio numa escola pública. O ponto de partida é a Escola Secundária de Ermesinde, onde foi desenvolvido o estágio em questão, entre outubro de 2017 e junho de 2018, na turma de 12º J, especificamente no âmbito da disciplina de Desenho A.

Ao longo do documento são desenvolvidos vários percursos em torno do desenho, sendo este o tema em estudo. Salienta-se a reflexão sobre o desenho e as marcas que este deixa ao longo do tempo, assim como as influências que trilha. Ao nível da experiência, foram desenvolvidas práticas que atuam como um complemento ao que se prevê em lecionação para a unidade curricular de Desenho A, partindo do programa inscrito pelo Ministério da Educação, que prevê para o presente ano letivo a realização de um exame nacional.

Com bagagens de experiências e vivências, explora-se a tipologia da aula de campo como uma das possibilidades a desenvolver no ensino e aprendizagem do Desenho. Exploram-se diferentes metodologias pedagógicas na prática da atividade lecionada, que, por sua vez, têm como base princípios do projeto *Learning by Design*. Espera-se encontrar a partir destas distintas tipologias de ensinar o desenho, uma forma de chegar a todos os alunos.

Sendo assim, apresentam-se os vários caminhos percorridos, não na tentativa de apresentar uma fórmula de solução, mas antes questionar e refletir sobre a disciplina do Desenho e práticas associadas.

## **Abstract**

Welcome aboard. The present study reveals an event and a reflection concerning the internship experience in a public school. The starting point is the Ermesinde Secondary School, where the mentioned traineeship was developed, between October 2017 and June 2018. The studied object was a 12<sup>th</sup> grade class, specifically in relation to the course of Drawing A.

Throughout this document several paths around drawing are developed, this being the main topic of study. A reflection on Drawing is highlighted, as well as the footprints that it leaves over time and the influences that follow. Concerning experience, practices that complement what is expected to be taught in the Drawing A course have been developed, based on the program registered by the Ministry of Education, which foresees for the current school year the execution of a national examination.

With the experience acquired in the past, the typology of the field class is explored as one of the possibilities to develop while teaching and learning Drawing. Different pedagogical methodologies, which are based in the principles of the project *Learning by Design*, are explored. It is expected to find, based on these different lecturing typologies, a way to reach all the students.

Thus, various paths that were followed are presented, not in the attempt to create a general solution, but rather to question and reflect on the course of Drawing and associated practices.

## Résumé

Bienvenue à bord, Ce rapport révèle un événement et une réflexion à propos de l'expérience d'apprentissage dans une école publique. Le point de départ est le Lycée d'Ermesinde, où le stage a été développé entre octobre 2017 et juin 2018, dans le groupe de Seconde spécialisé en Dessin. Tout au long du document sont développés plusieurs cours autour du dessin, celui ci étant le sujet du stage. Il souligne la réflexion sur le dessin et les marques qu'il laisse au fil du temps. En termes d'expérience, les pratiques ont été développées pour agir en complémentarité de ce qui est attendu du programme inscrit par le ministère de l'éducation. Aussi, un examen final est prévu pour l'année en cours. Grâce à certaines expériences, nous avons constatés que certaines sorties en dehors du lycée seraient une des possibilités de développement dans l'enseignement et l'apprentissage du dessin. Différentes méthodologies pédagogiques sont explorées dans la pratique de l'activité enseignée, qui, à son tour, sont basées sur les principes du projet Learning by Design. On espère trouver de ces différents types d'enseignement, un moyen d'atteindre tous les étudiants. Ainsi, les différentes voies sont présentées, non pas dans le but de présenter une formule de solution, mais plutôt de questionner et de réfléchir sur la discipline du Design et des pratiques associées.





## **Agradecimentos**

À Escola EB2/3 e Secundária de Ermesinde, especialmente à Professora Augusta Medeiros pelo acompanhamento sempre atento, pela recetividade em todos os assuntos, pela simpatia e boa disposição, e por me permitir uma frequência ativa nas suas aulas; não deixo de agradecer à Professora Eugénia Sebastião pela sua afabilidade e disponibilidade, assim como às funcionárias do bloco de mecânica que sempre foram prestáveis, amáveis e atenciosas.

Aos alunos com quem interagi, que permitiram entrar nas suas rotinas, partilhar as suas vivências e conhecer um pouco mais dos seus mundos (ao 12º J e 8º PD);

Ao Professor Paulo Nogueira, pela disponibilidade, acompanhamento e orientação, pelas palavras ditas (e escritas) que tornaram o meu processo de escrita menos angustiante; pela inquietação deixada através do questionamento contínuo para encontrar alguma tranquilidade;

Aos Professores do curso de Mestrado de Ensino em Artes Visuais, pela partilha de experiências e demais ensinamentos

Aos colegas de mestrado, com quem partilhei momentos de reflexão e, também, de descontração;

Aos meus pais, pelo apoio constante e estarem sempre presentes.

Ao Zé e a Eva pela imensa paciência e tolerância, a quem peço desculpa pelas minhas ausências, especialmente nestes últimos meses.

À Vera, que permitiu manter-me focada e foi/é minha âncora nas inseguranças e dificuldades.



## Índice

Abstract .....	6
Résumé.....	7
Ponto de Partida.....	13
Parte I .....	19
Desenho na Escola .....	19
Parte II .....	35
1. Desenho: o que pode ser dito .....	35
2. Desenho: os vários papéis.....	39
3. Dos exercícios às aprendizagens do desenho .....	46
4. <i>Learning by Design</i> e o planeamento da proposta .....	49
Parte III .....	59
As minhas propostas – da teoria à prática.....	59
1. As aulas que dei.....	59
Considerações finais.....	73
Bibliografia .....	75
ANEXOS .....	81
Anexo I .....	81
Anexo II .....	85
Anexo III .....	89
Anexo IV .....	91



## **Ponto de Partida**

O presente relatório prende-se com o narrar de um tempo. Parto de observações e de anseios por descobertas na observação da turma. Descobertas que se prendem com questionamentos, em alguns casos para se encontrar um ou vários caminhos, em outros casos assume-se o questionamento. Para me situar tenho de olhar para dentro, fazer uma introspeção do que faço aqui e que lugar ocupo. Todos os caminhos têm uma estação de partida, que, por apeadeiros e estações, nos levam a um destino que não tem de ser o final. A analogia ao comboio e aos seus percursos vem da minha descoberta nas viagens que fiz para o estágio que realizei no presente ano letivo. É nestes momentos que olho para dentro, que reflito e divago, quase como uma suspensão no tempo, para refletir nas práticas sociais em torno da escola, do desenho e do estágio em si.

Numa apresentação/conversa “olhar a folha com olhos de fala”, inserida na programação do Zine Fest.pt de 2017, com a participação de Regina Guimarães, Saguenail e PAM<sup>1</sup> falavam, entre várias coisas e evocando diferentes autores, sobre o erro. Saguenail, com sombras de Descartes<sup>2</sup>, compara o erro a estar perdido numa floresta. Como é que se sai de uma floresta? Não podemos andar à volta aleatoriamente, temos de escolher um caminho e ir sempre em frente, podemos vir a descobrir ser o caminho errado, mas em qualquer escolha tomada “em frente” temos, na verdade, menos hipótese de *errar*. Haverá o contrário do erro? Como sabemos o que está certo? Mais vale um erro sustentável. Na ciência justifica-se o certo após vários erros (tentativa-erro), ainda que tal movimento apenas traduza uma certeza temporária.

Assim, neste documento retrata-se uma narrativa de descoberta, tanto a partir de uma escrita desenhada à medida dos erros de percurso, como da

---

<sup>1</sup> PAM – nome artístico de Paulo Ansiães Monteiro

<sup>2</sup> Saguenail nesta conversa evoca inúmeras vezes o filósofo Descartes para justificar o erro.

*performance* de estagiária, social e institucionalmente expectável. Ao longo da minha experiência de estágio no ensino do Desenho, fui convocando diferentes entradas e saídas “de carruagem”, segundo um processo que pode assemelhar-se à leitura de diferentes perspetivas sobre uma mesma realidade social, neste caso, a realidade particular de uma escola pública e as práticas de ensino e aprendizagem do desenho, conhecidas e desenvolvidas no contexto de uma turma do 12º ano. Ao convocar diferentes leituras sobre a relação com o Desenho relaciono-me igualmente com as minhas próprias memórias. Lembro-me não de uma situação escolar em particular, mas de brincar num atelier, e de como a experiência do contacto com os materiais artísticos, entre eles de Desenho, marcou os meus modos pessoais de encarar esta forma de linguagem e os seus significantes. As minhas brincadeiras são no chão, com folhas e riscadores, e muita música à mistura. Clareia-se um percurso em que as artes se tornam cada vez mais presentes. Tive a sorte de não ser bloqueada por quem me rodeava na liberdade da minha linguagem visual, antes até estimulada. Penso retroativamente que se houve algum bloqueio naquilo que dizemos ser a nossa “capacidade de expressão”, tal sucedeu mais tarde, com a entrada na escola. As limitações e regras impostas pela instituição escolar podem levar a um distanciamento e a um sentimento de frustração, ambos complexos do ponto de vista da condição social de aluno à qual a escola frequentemente nos reduz. No entanto, encontrei nestes bloqueios escapes e formas de tentar encontrar-me e de procurar caminhos alternativos para construir um modo de desenhar. Seja como for, isto leva-me a pensar que, frequentemente, as normas curriculares culturalmente instituídas e reproduzidas pelas escolas (como por exemplo, a noção “de bom e mau aluno”, o discurso salvacionista da criatividade presente nos programas e nas práticas escolares, as regras e as lógicas da classificação, o domínio do discurso da excelência dos resultados, entre outros aspetos) podem constituir-se numa parte significativa, se não mesmo determinante, das razões que levam um determinado aluno a romper a sua ligação pessoal, única e singular com o desenho.

No que a mim me toca, não sei ao certo quando se deu o momento de abandonar o desenho enquanto prática de comunicar e ação artística, mas foi já em idade adulta. Talvez reflexões e inibições por me sentir incapaz de progredir tenham sido responsáveis por deixá-lo em *standby*. Em paralelo, existe algo que não desapareceu, o fascínio e a paixão pela arte.

Cheguei ao apeadeiro do ensino por acidente e tem vindo a tornar-se num trilho cada vez mais afinado e crescente. Para me situar, evoco memórias, imagens de professores e educadores que, de alguma forma, deixaram marcas positivas em mim. Foram aprendizagens e marcos que irei ter como referência enquanto futura docente. É nessas imagens que me projeto e projetei ao longo desta experiência de estágio. O maior marco de referência que guardo da minha relação com os professores é a relação interpessoal. O que é isto de nos relacionarmos uns com os outros, de criar empatia? Quem são esses “outros” que marcaram o nosso percurso pessoal e académico e que através do tempo parecem inscrever-se em nós e nas nossas práticas enquanto docentes num campo tão singular como o do ensino do Desenho? Felizmente, posso afirmar que é sobretudo essa dimensão muito positiva da relação interpessoal que mais se projeta na imagem que agora construo de mim enquanto professora.

Como instrumento de memória e estudo, observo no diário de bordo que os momentos que inicialmente foram objeto de registo relacionam-se com os modos particulares de a professora cooperante dialogar com cada um dos alunos, dentro e fora da sala de aula. Crio empatia com ela e, em certos pontos, revejo-me nela, assim como me vêm à memória alguns professores que me marcaram. No entanto, protejo-me neste papel de estagiária e encontrei-me com algum receio e bloqueios. Acredito que o tempo ajuda, o tempo vai dar confiança, este tempo de observação, de conhecer os alunos, de parar para com eles conviver, acompanhar algumas das suas experiências. Aos poucos ganho confiança, circulo na sala, observo, paro, escuto. Há alunos que se fecham, outros enfrentam-me, outros são indiferentes. Abordo-os por meio de discurso de circunstância, procuro provocar desbloqueios para chegar aos alunos. A aluna *x* já está

confortável, e eu também, e assim falamos sobre o desenho e os exercícios que estão a desenvolver. Com o andar da carruagem vou circulando e pouco a pouco vou chegando a todos alunos. Pergunto-me como sou como aluna, como era na idade deles e, mais uma vez, lembro-me de que a boa e descontraída relação ajuda a desbloquear. Os professores por quem tinha mais admiração, para os quais tinha maior abertura e maior prazer em realizar tarefas, eram os que tinham uma boa empatia, aqueles que olhavam para mim como alguém, como pessoa, com interesses, pensamentos e objetivos, e não como uma mera aluna. Projeto-me nesta imagem como estagiária/futura professora.

Com a naturalidade do desenrolar do estágio aproxima-se a inquietação da prática da aula. Que tipo de aula iria desenvolver e que temáticas iria abordar? Mais uma vez parti da minha experiência pessoal. Ao longo do meu percurso enquanto aluna, apre(e)ndi muito com as visitas de estudo, portanto teria como objetivo preparar uma aula de campo<sup>3</sup>. A temática sujeita a planeamento e intervenção nas aulas que desenvolvi, e sobre a qual mais à frente irei falar, surge inerente ao facto de o estágio se desenvolver no âmbito da disciplina de Desenho A. Ainda assim, é reforçada com a minha observação dos alunos e das dificuldades que me apercebo que têm ao realizar exercícios de observação e de traço rápido. Assim, a temática geral partiu da realidade do desenho na sala de aula e dos diferentes modos de os alunos se relacionarem com este discurso e prática, não só do ponto de vista do que desenhavam em função dos exercícios exigidos (especialmente no contexto de fim de ensino secundário), mas sobretudo em termos das possibilidades e/ou modalidades de desenho que poderiam ensaiar no contexto das suas aprendizagens.

---

<sup>3</sup> Lembro-me, e relato aqui, um pequeno episódio de uma aula de campo. Aconteceu no meu 10º ano (2001), em contexto da então, unidade curricular de História das Artes. Durante dois dias fizemos um roteiro sobre as pinturas rupestres em Foz Côa. Além das aprendizagens inerentes à disciplina, ver o registo milenar das pinturas rupestres, o professor em questão, alertou sempre para o despertar do olhar, o olhar em volta, questionar permanentemente. Ainda hoje me lembro do cheiro daquelas serras, a cor das rochas e, sempre que vejo uma capela ou igreja, lembro-me das aprendizagens que este professor transmitiu, de onde vêm os elementos de tal capela, ser curiosa em relação ao porquê da existência de tal presença.



Pretendo refletir/descobrir/explorar o que é para os alunos o desenho e como estes veem o desenho. Como é ensinar/aprender desenho? Que tipo de desenhos conhecem e nos quais se revêm? Que dizem da experiência da aula de campo e da prática de exercícios nas aulas de desenho?

Assim, começo este relatório com uma reflexão sobre a Escola, para logo de seguida apresentar a escola particular em que realizei a experiência de estágio, assim como a caracterização da turma em questão. Posteriormente, abordo, ainda, o questionamento dos vários papéis do desenho e a pertinência do exercício do desenho. Ao falar do desenho enquanto linguagem e gramática, questiono ainda o que é, e o que pode ser o desenho. Além de procurar qual o lugar que o desenho ocupa na formação e na aprendizagem do aluno, quer pelo lado social e cultural, como pelo lado técnico, pretende-se também, explorar o exercício do desenho e o que se encontra inerente às práticas do desenhar, como o nomear e o treinar dos possíveis traços e linhas desenhadoras. No final do relatório, reflito sobre a minha experiência da lecionação, a qual subentendeu diferentes tempos e contextos letivos, bem como um dispositivo de planeamento – *Learning by Design* – cujos procedimentos apoiaram a minha proposta de intervenção didática. Nessa secção, apresentam-se assim os objetivos e o relato das aulas, assim como as reflexões críticas aí implicadas. Por fim, com este relatório, e à medida que reflito na minha experiência de estágio, procuro aprofundar, principalmente, duas questões: *podemos todos aprender a desenhar? Como aprender a desenhar?* Não deixo de frisar que por detrás destas questões, se encontra camuflada a interrogação, *como ensinar a desenhar?*



## Parte I

### Desenho na Escola

#### a. A Escola

Antes de particularizar a Escola Secundária de Ermesinde, contexto no qual realizei o meu estágio, procuro caminhos para tentar compreender e explorar o sentido da Escola. Farei aqui uma breve aproximação.

“A humanidade não se enganou quando constatou que era preciso, necessariamente, dar lugar às exigências da aprendizagem. Isto significava consagrar tempo à aprendizagem e também um período da infância centrado sobre ela, adultos destinados a ajudar os indivíduos durante a aprendizagem, edifícios construídos para acolher estes indivíduos, quantias monetárias destinadas a financiar estes empreendimentos, etc.”

Lobrot (1992: p.9)

A Escola, tal como foi sendo configurada, sofreu um longo processo de secularização, passando por várias fases e doutrinas diferentes. Assume-se que a Escola que hoje se conhece vem dos tempos da Revolução Francesa, do séc. XVIII. A propósito do surgimento dessa Escola Moderna, e ainda nas palavras de Lobrot,

“Na verdade, a Revolução não se encaminha totalmente neste sentido, reclama, sobretudo, a generalização da instrução pensando ingenuamente (por vezes sem

ingenuidade) que esta constitui por si só (excluindo a cultura) o motor do progresso social e humano. Será necessário esperar por Napoleão, pela lei Falloux.... Esta nova ideia é a de que a Escola se destina a disseminar a sabedoria e não a doutrina religiosa e os bons costumes (...) A causa mais profunda é o triunfo das concepções estatais após o desenvolvimento do absolutismo na época clássica. Agora a sociedade é concebida com uma grande máquina que os dirigentes políticos conduzem à prosperidade. Nesta máquina, é importante que cada um ocupe o seu lugar e trabalhe, o que implica aptidões e capacidades. Estas adquirem-se na escola, e entre elas, a aprendizagem da leitura – a alfabetização – constitui a base. Assim, a escola assume um papel principal.”

Lobrot (1992, p.31)

Neste contexto, a Escola passou a assumir uma função social específica, estando vinculada com a “difusão da sabedoria”, considerada essencial para que uma sociedade, em nome do progresso e da técnica, funcione enquanto tal. À luz deste pressuposto, o “saber” é encardido como um bem social, cultural e técnico, esperando-se, por via de profissionais especializados na prática de ensinar, “reduzir a ignorância” e assegurar o contínuo ajustamento profissional e útil às necessidades de progresso e de mercado. Na constituição da Escola enquanto instituição histórica e cultural, assume-se que o saber é de tipo disciplinar, segundo uma estrutura formal que define hierarquias e classes na figura de cursos, programas, turmas e exames homogêneos, os quais têm em vista seriar e classificar “aptidões” consideradas funcionais à organização das sociedades e às necessidades, também elas socialmente divididas e determinadas, de trabalho. Ferdinand Buisson declarava, no seu *Dictionnaire de Pédagogie*, que “o principal objetivo dos exames é pôr os alunos a trabalhar, a vencer a sua preguiça natural. A avaliação é secundária e, aliás, nestes casos, a sua realidade é discutível.” (Lobrot, 1992, p.82). Aqui se anula a subjetividade, tornando-se o aluno num automatismo, colocando-o numa lógica de funcionamento, dada a ameaça de fracassar perante as necessidades consideradas úteis à sua sobrevivência no mercado de trabalho. Esta lógica de encarar o sentido da Escola funcionou tão bem no início do século XX que ainda hoje, na verdade, perdura.

A Escola é uma máquina bem montada e muito organizada, e as disciplinas são dispositivos que sujeitam os alunos à obrigação de que esta “fábrica” funcione. O treino repetitivo do desenho com que a maioria dos alunos se vê confrontada na Escola, já que uma mão treinada responde melhor e mais depressa a um exame nacional de duas horas, leva-me a questionar sobre o sentido do que virá depois. A engrenagem neste apeto funciona, porque a atual obsessão das Escolas pelos “bons resultados” e pela eficácia do desenho dos alunos é o reflexo de uma racionalidade meritocrática imposta pelos *rankings*, cuja prevalência nos últimos anos, ao ser encarada enquanto fator de “medida” das aprendizagens” tem conduzido a graves desigualdades no espaço geoescolar (pensando nas diferenças sociais e culturais que atravessam o território português), além de produzir falsas representações sociais sobre a qualidade do trabalho escolar. Assim, onde está, então, o cidadão excecional? O que é isto de ser um cidadão excecional? É preciso fazer uma paragem urgente e refletir, olhar para todos os pormenores e para toda a diversidade de fatores de que se constitui uma escola em particular, muito além da conceção dominante de Escola que temos vindo a referir.

A Escola, dentro desta conceção dominante, tem assim em vista formar alunos que se tornem aptos para procurarem, por si próprios, as soluções para os problemas que ao longo das suas vidas vierem a colocar-se frente à necessidade de sucesso, considerada além disso vital em todas as suas áreas de atuação pessoal, social e profissional. Neste sentido, o desenho encontrou, em parte, a sua identidade disciplinar na Escola colando-se à psicologia da forma. O desenho na escola *“elegeu a cognição como centro irradiador do conhecimento, no interior de condições invariantes, estádios universais de desenvolvimento, ao serviço de resolução de problemas. O pensamento era entendido como meio invariante, através do qual o sujeito apreendia o objeto e se dava a conhecer”* (Penim, 2003, p.162). Questiono-me se não foi a partir desta aliança do Desenho à Psicologia Cognitivista, fundamentalmente de base piagetiana, que o ensino do desenho na Escola tem

vindo a ser instrumentalizado na base de preocupações educativas consideradas úteis ao bom desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Com base nesta aliança, que de resto surge refletida nos programas da disciplina de Desenho nos ensinos básico e secundário, a conceção de um currículo considerado artístico aliou ainda um ideal de estética a uma psicologização do desenvolvimento das aprendizagens do desenho, sujeitando o sentido da formação escolar a categorias historicamente definidas pelo campo do Belo e do Sensível. Nesta ordem de ideias, caberá então à Escola o papel de afinar progressiva e esteticamente esta natureza considera intrinsecamente bela do Desenho, e no âmbito da qual os mecanismos da manipulação, da seleção, bem como da organização de materiais, cores e formas vieram estabelecer-se ao serviço de uma autoconstrução do *eu* através da atividade produtiva do aluno.

Todavia, sendo a sala de aula o lugar social que, na escola, determina significativamente o sentido das múltiplas relações com o saber, é fundamental compreender as diferentes narrativas dos jovens sobre as experiências que aí vivenciam, no sentido de conhecer alguns dos fatores que contribuem para essa construção do saber. A propósito de uma conceção dominante de Escola e das questões da relação com o saber, Correia, (2001: p.15) deixa-nos o desafio de desenhar outras narrativas profissionais, as quais *“permitam aos professores inscrever-se, escrever e desenhar as suas subjetividades e as suas vivências para lhes darem uma expressão pública... possam contribuir para a construção de uma profissão solidária e crítica alternativa à profissão solitária e deficitária...”*.

Muito do que é preciso, senão o mais necessário no exercício da docência, é a permanente reflexão. Elvira Leite (2001) empresta-nos um facto, *“os professores em formação consideram restrito o tempo de reflexão sobre conteúdos programáticos e práticas letivas”* (AA, 2001:20). É urgente criar tempo ou, pelo menos, criar momentos para intercomunicar, pois *“teremos todos porventura algo em comum – o questionamento, a procura de referências, o desejo de perspetivar com qualidade o trabalho no terreno, partilhar estímulos e informações. É premente que*

*deixe de haver ilhas, que se perceba que o ensino não se constrói com pessoas isoladas.”* (*idem*).

Por outro lado, Alberto Carneiro (2001:34) enfatiza que “*a didática do ensino do desenho tem que passar pelo aluno*”. Ele próprio, aquando docente, teve de “*redimensionar a orientação pedagógica, no sentido de fazer o levantamento do que seria fundamental para cada aluno*.” (Carneiro, 2001: 34). Nas suas palavras:

“O desenho é uma escrita do corpo que revela o mais íntimo dele. A consciência do que se aprende com o desenho passa pelo ato do próprio desenho, a relação ensino/aprendizagem tem que ser centrada na individualidade de quem desenha e aprende o desenho...embora tenhamos de colocar e ensinar as questões universais do desenho, aquelas que possam definir a correspondente gramática e os conhecimentos específicos, a utilização dos instrumentos e a construção das ideias é, de facto, pessoal e passa necessariamente pela reflexão sobre a sua própria experiência de desenho.” (Carneiro, 2001:34,35)

Um erro muito comum quando se fala do desenho é vê-lo como uma obra acabada, assim como achar que este se pode realizar de uma forma imediata. O desenho final identifica-se com o estilo<sup>4</sup>, com o conceito que define a tendência do autor. Logo, é um erro considerar que para criar uma obra «concetual» só se possam fazer «desenhos concetuais», e que para criar um desenho segundo um estilo «barroco» só se desene barroco (Molina, 2005: 98). Enquanto docentes, teremos que proporcionar qualidades muito diversas antes da planificação do projeto através do qual o aluno (desenhador) vai desenrolando o seu pensamento, saltando de um sistema para outro, segundo as necessidades de visualização ou previsão que veja como necessárias. De facto, e como mais adiante procurarei problematizar, a maior parte do que se nomeia no desenho realiza-se por meio de projeções de outros conhecimentos analógicos, estruturas, linhas de força, direcções e modelos fictícios de luzes inexistentes, a partir e no interior das quais «vemos o invisível» (Molina, 2005:121).

---

<sup>4</sup> Estilo refere-se à assinatura do artista, podemos falar de um estilo de artista quando este tem uma linguagem visual própria, que o identifica enquanto único e referenciador.

Em suma através do que aqui quis notar, considero que o eventual interesse dos alunos pelas aulas de Desenho nem sempre é proporcional às relações pedagógicas que no seu seio se desenrolam, isto é, as aprendizagens do desenho realizam-se e adquirem um sentido próprio no contexto de diferentes relações pedagógicas com o saber. Considero ainda que para grande parte dos jovens a relação com o desenho, uma relação variável ao longo da vida e intimamente conectada com as aprendizagens que vai realizando, provém da descoberta de si mesmo, da sua identidade e da sua experiência de relação com o outro, na descoberta de um mundo de possibilidades. Assim, para um professor, a necessidade de relacionar a sua prática educativa com os interesses dos alunos passa por conhecer o mundo do aluno, o seu meio de ação. (Penim, 2003 :130)

*“É-lhes dada a palavra. Para que esta nos ajude a passar do nosso mundo para o deles”.*  
Charlot (2009:9)

## **b. Esta escola em particular**

A escola onde me insiro enquanto estagiária, e a partir qual surge a maioria das minhas questões e problemáticas relacionadas com as aprendizagens do desenho, é a Escola Secundária de Ermesinde (ESE), do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, pertencente ao concelho de Valongo. É uma escola onde estão inseridos alunos desde o 2º e 3º ciclos de Ensino Básico até ao Ensino Secundário, com cursos científico-humanísticos, como Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, englobando, ainda, cursos Profissionais, como Técnico de Design Gráfico, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Animador/a Sócio Cultural e Técnico de Eletrónica, Automação e Comando. Esta escola integra, ainda, cursos CEF (Cursos de Educação e Formação) de tipo 3 (de equivalência ao 9º ano de escolaridade), englobando, assim, um grande número de alunos, e colocando em confronto e/ou em harmonia, uma grande diversidade etária, económica e cultural.



Uma das particularidades da Escola Secundária de Ermesinde, tal como afirma o Diretor do Agrupamento, Dr. Álvaro Pereira, numa entrevista pública sobre esta escola, parece inscrever-se no atual discurso da excelência académica ao qual atrás fizemos referência. Nessa entrevista, e referindo-se aos alunos, considera que “*queremos que sejam alunos excelentes, mas, acima de tudo, que sejam cidadãos excelentes*”<sup>5</sup>. Percebe-se assim que esta escola procura formar alunos para uma sociedade fortemente marcada pela ideologia neoliberal da excelência, o que faz com que o paradigma que preside ao projeto educativo da escola pareça subordinar-se a uma lógica também ela marcada pela aposta nos resultados e pela forte competitividade que caracteriza as “exigências do mercado de trabalho”, e para as quais parece já não ser suficiente ser-se um bom cidadão, tem de se ser excelente. Questiono-me acerca do que é isto da excelência, do cidadão excelente. Bastará só estar preparado para o mercado de trabalho? E, numa escola que se rege por *rankings* e resultados, qual é a coerência de um discurso de excelência, onde tudo é controlado por normativos e requisitos impostos? E os que fogem à norma, não poderão ser excelentes cidadãos? É certo que esta é a realidade que nos é imposta, contudo não posso deixar de me questionar.

A Escola Secundária de Ermesinde detém um Projeto Educativo que nasce da vontade de um programa legal e político de reforço da autonomia das escolas (Decreto-Lei Número 43/89 de 3 de fevereiro), no âmbito de políticas de desconcentração e de descentralização da educação. No seu Projeto Educativo do Agrupamento (PE) é referida a missão de serviço público que atravessa a política pedagógica da escola:

*“(...) move-nos a vontade de tornar o Agrupamento um espaço de aprendizagem e de interação, onde os alunos/formandos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, com espírito crítico e respeitadores dos princípios democráticos e da diferença.*

---

<sup>5</sup> Citação retirada de um vídeo promocional da Escola Secundária de Ermesinde, realizado pelos alunos de Artes do 12º ano, em 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=q2LZ7qGg1jE&t=24s>

*Nesta linha de vontades, adotámos o lema Conhecimento e Humanismo. Norteiam-nos valores éticos, de solidariedade, igualdade e respeito pela diferença. Queremos um Agrupamento ajustado às necessidades da sociedade, alicerçado não só em princípios de rigor, justiça, eficiência e responsabilidade, mas também de cooperação, criatividade e autonomia.”*

*Projeto Educativo Do Agrupamento De Escolas De Ermesinde 2013/2017 p.3*

Assumem como prioridades para o seu PE a promoção do sucesso educativo, assumindo-se o Agrupamento como um polo de cultura, socialização e formação, tendo como objetivos melhorar a comunicação, desenvolver o sentido de pertença ao agrupamento e gerar condições de realização profissional.

As instalações da escola sede, a ESE, foram selecionadas para a 3.<sup>a</sup> fase de requalificação das escolas secundárias, pois necessitavam de uma intervenção urgente de reparação/modernização, dados os sinais evidentes de desgaste e degradação. Constatei que era uma necessidade muito desejada por toda a comunidade escolar, embora tenha verificado a existência de alguns incómodos, como a reorganização da escola para albergar os estudantes, apeto que tem vindo a criar uma gerar uma forte ansiedade para que a reparação termine em breve. Perguntando aos alunos como veem estas obras, praticamente todos me responderam que estas são necessárias, mas que se perdeu uma identidade artística que a escola, segundo eles, possuía, ao referirem os painéis e as pinturas realizados pelos alunos de Artes e que agora o que existe é uma escola “cinzenta e sem vida<sup>6</sup>”. Na minha perspetiva, a requalificação será uma possibilidade para os novos alunos recomeçarem a trabalhar na “identidade artística da escola” e verem as paredes da “nova escola” como “telas brancas”. No entanto, é preciso termos consciência de que atividades como estas nos espaços da escola são frequentemente objeto de instrumentalização pela própria instituição escolar. Quero com isto dizer que muito embora estas atividades possam ser colocadas ao serviço de “valores sociais e humanos” vistos como essenciais à formação dos alunos, na verdade os alunos de Artes são frequentemente chamados a

---

<sup>6</sup> Relato a partir de conversa com alunos do 12º ano, a 14 de junho de 2018.

realizarem estas intervenções como um recurso decorativo da escola. Sabemos que as “artes adentram a escola, em parte, com contornos românticos e instintos domesticados, disfarçadas de personagens tais como coelho da páscoa, cartões festivos, objetos artesanais utilitários”, é aqui que a escola muitas vezes “usa” a arte como didática “muitas vezes na tentativa de controlar e “didatizar” obras nem um pouco controláveis; ou, ainda, como uma concessão quase supérflua dos projetos curatoriais interessados em garantir seu público (e, por conseguinte, patrocínios e financiamentos).” (Loponte, 2012:3). Partindo deste questionamento, da pertinência do “uso” das artes enquanto recurso decorativo e/ou de proveito económico para a Escola, não deixo de tentar encontrar um lugar e pertinência desta ação, tão frequente na Escola, e em particular na ESE, e assim, segundo o autor Eisner, (2008, cit. in Loponte, 2012:4), uma das lições ou tarefas da arte para a educação encontra-se “o pensamento de professores e os estudantes” no contato com que “os processos criativos com um novo material (e todas as dificuldades envolvidas),” e assim “desenvolvem a maneira sobre o qual nós pensamos sobre ele.” (Loponte, 2012:4). Quero com isto dizer, ou colocar em questão, poderemos nós enquanto futuros docentes em artes, aproveitar estas atividades paralelas enquanto recurso didático?

Relativamente às salas de Artes, é visível um grande desgaste, os móveis estão degradados e mal-organizados, considerando a necessidade imposta pela atual requalificação de se guardarem num mesmo local todos os materiais e recursos artísticos. Os estiradores estão, em grande parte, inutilizáveis, estando, portanto, a ser usados como mesas que, ainda assim, estão em más condições, da mesma forma que as cadeiras e bancos – alguns estão partidos e não se adaptam à ergonomia dos alunos. Denota-se, ainda, a fraca e desadequada iluminação, sendo esta essencial para a produção do desenho. As salas de Artes Gráficas, embora estejam bem equipadas a nível de recursos, como computadores e impressoras, são pequenas para criar espaços de experiências de montagem de maquetes e para exposições resultantes das atividades propostas nestas áreas.

## **b. Os alunos**

Particulariza-se a turma do 12º ano H, na disciplina de Desenho A. Esta turma de 22 alunos, 12 raparigas e 10 rapazes, com idades entre os 17 e os 19 anos. Quase todos os alunos pretendem seguir o Ensino Superior na área do Design, da Pintura, Ilustração e Arquitetura. Referência ainda a um aluno que seguirá o curso de *Hair and Make up for Fashion* no *London College of Fashion* e uma aluna pretende seguir a área das tatuagens.

Na particularidade da relação com o desenho, deparo-me com um certo automatismo na resposta aos exercícios propostos na sala de aula e no âmbito do programa que enquadra e orienta os objetivos de aprendizagem. Na verdade, sinto através da observação quotidiana na sala de aula que os alunos estão bem treinados por e para um sistema de ensino que espera deles a excelência de resultados, bem como a excelência de saber dar uma resposta que o sistema quer que seja dada.

Tendo em conta o que fui observado na sala de aula, e recorrente na prática de desenhar destes alunos o recurso ao telemóvel para pesquisa de imagens, bem como o uso destas enquanto base para os diferentes exercícios de desenho, muitas vezes copiando-as diretamente dos sítios de pesquisa para o papel. Recordo-me, porém, de um aluno que nunca antes o tinha visto a desenhar. Aproximei-me dele e o bloco de desenho estava fechado, mas surpreendeu-me vê-lo com um diário gráfico cheio de desenhos, desenhos dele, de memória, de imagens. Esta situação inquieta-me, fazendo-me questionar sobre a pertinência dos exercícios do desenho inerentes ao programa de Desenho A do 12º ano e que, à luz do programa em vigor, são prescritos na sala de aula.

### **c. O programa de Desenho**

«o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.»

*Tomaz Tadeu da Silva, in Penim (2003, p. 13)*

O programa de Desenho A evoca um alinhamento de como se deve proceder e orientar perante a disciplina, quer a nível de estratégias, quer a nível de relações pedagógicas. O programa prevê uma estratégia que engloba o 10º, 11º e 12º anos, sendo que este último é de consolidação dos conhecimentos adquiridos nos dois primeiros anos. Nessa medida, reúne um conjunto de orientações as quais referem como objetivos globais a resposta a uma *“eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio. Dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através de meios expressivos do desenho”* (Ramos et al., 2001:3). Espera-se que o aluno revele o desenho enquanto forma universal de conhecer e comunicar. Neste contexto, e enquanto disciplina, o Desenho *“atua na aquisição e na produção de conhecimentos”, “por ser essencial à criação, conceção, projeção ou comunicação”* (idem). Isto significa que, enquanto disciplina, o professor terá que tomar o Desenho como fonte de conhecimento, conhecer a linguagem e técnica do desenho e transmiti-las ao aluno, passando ainda a mensagem de que o desenho é mais do que isso, sendo também forma de os alunos se expressarem e comunicarem. Relativamente a esta última dimensão, recupero a citação transcrita acima de Tomaz Tadeu da Silva, de acordo com a qual o professor deverá olhar para o programa, ou currículo, como um guião orientador.

*“O desenho é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca o estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional...enriquece a dinâmica social, se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir”* (Ramos et al., 2001:3). O Programa parte do princípio que o desenho é uma disciplina motivadora por si só, no entanto

questiono esta verdade. Acredito que as Artes no geral potenciem um interesse por parte dos jovens, mas não quer dizer, contudo, que seja regra e fórmula. Este acolhe “a maturação bio-psico-social” sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade, assim como *“é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes... pela atração que a área pode exercer”* (idem). O Programa assume, ainda, o desenho como “piloto na área emergente da «educação para a cidadania», sendo a *“sua pedagogia geradora de posturas, de debates, de críticas, de exposições de confrontos”* (idem). Em síntese, a construção discursiva que preside ao programa encara ainda o desenho como uma forma de estimular o desenvolvimento estético e de apurar o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma.

Através destas afirmações transcritas do programa nacional de Desenho A, é-nos possível observar a aura de salvação com que a disciplina se reveste e se refere às qualidades do desenho, não só do ponto de vista da formação escolar dos alunos, como, e sobretudo, do ponto de vista do exercício da sua boa conduta em sociedade, cujos valores (estéticos, sociais, morais, de cidadania, entre outros) o desenho na escola parece tornar-se capaz de promover.

Contudo, no meu ponto de vista, considero que as traduções destas qualidades evocadas no programa de desenho passam mais pela prática pedagógica do professor na relação com os alunos, e não tanto pelo programa em si. O programa não deixa de referir isso mesmo quando propõe ao professor que crie *“modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos”* (Ramos et al, 2001:4), chamando ainda o professor para a responsabilidade de criar um espaço de formação com os alunos através do (...) *contágio do pensamento e do agir comunicativo*” (idem), tendo obviamente em conta as orientações curriculares, mas mais do ponto de vista de uma *“ação como criador/autor”*, *“gerando um ambiente ofical que se pode caracterizar dentro do chamado «currículo oculto» e ainda evitando inibir potencialidades «currículo omissio ou nulo»”* (idem).

Sendo o desenho uma “*área disciplinar dinâmica esquiva a sistematizações rígidas ou permanentes*” (*idem*), o programa foca-se, porém, em três áreas, como a percepção visual, a expressão gráfica e a comunicação visual. No seu conjunto, estas desenvolverão conteúdos como a) a visão, a partir do tema da percepção visual e do mundo envolvente, b) os materiais, englobando os suportes, os meios atuantes e a infografia, c) os procedimentos, atendendo-se às questões das técnicas e ensaios e d) a sintaxe, focando-se esta última dimensão em questões relacionadas com a forma, a cor, o espaço e o volume, bem como com o movimento, o dinamismo e o sentido, e ainda com as questões da interpretação e do uso do desenho. Estas áreas debruçam-se sobre “condicionantes biopsicológicas”, convenções sociais ou culturais e estudo do desenho, quer sincrónico (contemporâneo) ou diacrónico (passado) (Ramos et al., 2001:5).

O programa revela, ainda, a dificuldade que é para o professor, ao nível de tempo, ter a possibilidade de passar para o aluno todas as questões de conteúdo e garantir as horas de prática de *atelier* exigidas nesta área de formação, apelando para que os “*exercícios complementares de verbalização de experiências visuais*”, se desenvolvam fora do horário letivo, “*respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem*”, sugerindo, também, “*o confronto quotidiano com exemplos do que o desenho pode assumir, como fator que motive o trabalho do aluno ou que auxilie o enquadramento do que é proposto*” (*idem*).

Do ponto de vista metodológico, o programa sugere competências a desenvolver numa disciplina de Desenho A, apelando a um ideal de professor que deve saber “*combinar*” e “*confrontar*”, e a um aluno que deve saber auscultar e concretizar os exercícios prescritos, sendo que este deve ainda desenvolver em si, de uma forma global, a tricotomia «ver-criar-comunicar». Assim, e olhando para o sentido como estas “competências” são descritas pelo programa, até que ponto a disciplina de desenho é capaz de criar resistências a uma lógica de automatismo e eficácia? Onde se encontra nestas afirmações o sentido da relação pedagógica? Porque, se por um lado, é esperado que professor seja detentor de um conhecimento formal sobre a disciplina do desenho, por outro, na minha

perspetiva, o mais importante é que o professor construa também ele uma relação com o saber desenhar, um saber que na verdade estará sempre em causa e em confronto com os saberes e interesses dos alunos. Neste sentido, aquilo que o programa refere relativamente aos conteúdos do desenho será, portanto, muito menos complexo do que as exigências que se colocam à relação com os saberes que no âmbito de uma determinada relação pedagógica podem vir a constituir-se em aprendizagens significativas, muito para além do programa.

Segundo Lee Shulman, “*o teste definitivo para a compreensão de um assunto é a capacidade para o ensinar, transformando o conhecimento em ensino*” (Shulman, 1986, cit in Penim, 2003, p.13). Ora, se é do ensino que aqui se trata, então teremos de repensar o sentido da ação dos professores nas escolas, sobretudo olhando para a complexidade de fatores que se inscreve nas aprendizagens do desenho na escola, e no contexto de uma determinada relação pedagógica.

A verdade é que o programa sugere uma “*constante interação professor aluno*” (Ramos et al., 2001: 11) e objetiva a aquisição de conceitos, de aprofundamento, de domínio de vocábulos específicos da disciplina. Refere-se ainda à concretização de práticas, com grande diversidade de suportes, escalas, materiais e potencialidades e compreensão das suas diferentes utilidades e adequações, bem como ao desenvolvimento de valores e atitudes relativos ao aluno, como espírito de observação e atenção visual, invenção criativa, capacidade de leitura e interpretação crítica e estética de desenhos. Face à diversidade de caminhos traçados pelo programa, muito embora não possamos ignorar em que medida a construção discursiva da qual resulta se constitui numa condicionante à ação dos professores com os alunos na sala de aula, olho para o programa como um guia orientador cujas linhas podem apoiar os meus processos de planeamento e de ação na sala de aula. De facto, sendo as aprendizagens do desenho o foco da minha experiência de estágio, olhei sobretudo para o programa de Desenho A como uma sugestão metodológica, entre muitas outras, procurando construir experiências com os alunos, com o



recurso a diferentes meios, processos e materiais, como de resto o programa igualmente prevê.

A partir da reflexão e dos questionamentos que surgiram da leitura do Programa, e ao mesmo tempo que ia observado e compreendendo a realidade da turma do 12º H, fui-me questionando sobre o sentido das aulas que não só, numa primeira fase, acompanhei como, posteriormente, planei e realizei. Nos capítulos seguintes especificarei esses diferentes momentos da minha experiência.



## **Parte II**

### **1. Desenho: o que pode ser dito**

O desenho pode ter vários trilhos, vários destinos e diversas funções. Olhamos para ele desde que nascemos e vemo-lo por toda a parte. A partir daqui se vê a multiplicidade do que pode ser esta linguagem. A problemática que fui construindo ao longo do meu estágio, e que se relaciona com as aprendizagens do desenho na escola, parte da inquietação do que é o desenho, o que pode ser o desenho e de que tipo de desenhos se pode falar, dentro e fora do espaço da sala de aula. Segundo Elvira Leite, “o desenho é uma linguagem enraizada na nossa cultura, faz parte de um imaginário coletivo, é expressão da atividade criadora, analítica e construtiva.” (Leite, 2001:21). Desde a nossa infância, todos nos lembramos do desenho. Tal como continua Elvira Leite, “aquele desenho anónimo que é de todos e que fala da nossa infância; desenho espontâneo, expressivo, que contém uma poética reconhecida pelos artistas...o desenho é intuitivo, configura o modelo interior da criança”. Poderemos dizer, a partir destas palavras de Elvira Leite, que o desenho nasce também quando nasce a criança, assim como se desenvolve ao ritmo do desenvolvimento da criança. Como uma criança precisa de espaço e autonomia para se descobrir a si própria, também o faz com o desenho, um desenho que pode ser libertador ou castrador conforme a ligação que tem com o seu mundo. Se a criança desde cedo é comparada a um modelo do que deve ser e vai sendo moldada aos olhos de alguém, o seu desenho também deixará de ser exploratório, mas antes condicionado e formatado. A propósito, refere ainda Leite “*com o crescimento*

*revela-se um apurado sentido crítico...começam os bloqueios e a rejeição das suas próprias produções artísticas...Há crianças que desejariam saber desenhar, mas dizem que não sabem. Para essas crianças, desenhar ‘bem’ é desenhar dentro do realismo visual numa aproximação do que consideram um ‘desenho de adulto’” (Leite, 2001:22).*

Assim, poderei eu dizer que o desenho é inerente ao nosso modo de viver? É uma linguagem e, como tal, ela é socialmente construída, desenvolvida e marcada ao longo dos tempos. Dada a sua natureza cultural, histórica e social, interessou-me observar os diferentes modos de relação dos alunos com o desenho na escola, procurando compreender os sentidos que atribuem às suas aprendizagens, sobretudo numa altura que coincide com o final de um ciclo de estudos no ensino secundário. Ao observar que o desenho na escola continua profundamente marcado por uma gramática que tende ou a enaltecer os seus efeitos pragmáticos (segundo uma retórica de inspiração cognitivista) ou a reduzir o seu gesto de potência (segundo uma racionalidade estetizante e historicamente marcada pelas belas artes, ou seja, o desenho “puro”, “agradável”, “expressivo”, etc.) fui avançando por diferentes apeadeiros e formas de me interrogar sobre os lugares do desenho na formação e nas aprendizagens dos alunos.

#### **a. Apeadeiros**

O desenho causa-me algumas inquietações. Encontro-me numa estação central onde tenho que recorrer ao mapa para ver os cruzamentos e as diversas linhas que divergem. Vamos ver onde me levam. Uma das estações é o desenho enquanto mero exercício: O que é isto de exercitar o desenho, treinar a mão ou treinar o olhar? Esta interrogação torna-se o meu ponto de partida para a experiência do estágio. Com a recorrência a estas dúvidas, afunilo o meu tema ao desenho, e às práticas que posso desenvolver para ensinar e aprender acerca do desenho. Partindo da observação dos alunos nas aulas, pensava sempre em alternativas possíveis para o ensino do desenho a partir dos exercícios

propostos. Não querendo ir contra a prática da professora cooperante, tentava do mesmo modo encontrar outras soluções possíveis que complementassem exercícios em cena na sala de aula, também por sentir, por vezes, que alguns alunos não se identificavam ou tinham dificuldade com certas propostas. Na verdade, estas minhas intervenções seriam uma forma de chegar a todos os alunos e faziam parte do meu processo de integração pessoal na turma e, também, enquanto professora estagiária.

Desde o Renascimento que assistimos a uma tradição segundo a qual aos aprendizes do ofício de desenhar, futuros discípulos de um artista, compete saberem treinar os desenhos dos seus mestres. Por analogia, os alunos que eu conheci fazem igualmente exercícios pela cópia, o que me fez questionar sobre qual a pertinência deste recurso à cópia, à repetição, ao treino da mão. Também os grandes mestres fizeram cópias dos seus mestres, grandes artistas começaram por ir para museus copiar as grandes obras de antigos mestres. A história ensina-nos que a cópia pode ser um dos muitos exercícios de aprendizagem. No entanto, inquieta-me que a cópia possa levar a que não se pense sobre o desenho, quando na verdade o exercício de copiar parece limitar-se à produção de réplicas, não questionando o exercício do desenhar. Contudo, a cópia pode eventualmente ser um “bom exercício” quando, apesar de tudo, não fica só pela mera cópia, um argumento sobre o qual mais à frente irei refletir.

*“Eu: ‘De onde tiraste essa imagem?’ / Aluno: ‘Da net.’ /Eu: ‘E viste o autor?’ / Aluno: ‘Não’ /Eu: ‘Não tiraste nenhuma referência da imagem?’ De que época? Ano? Tipo de site?’ /Aluno: ‘Não, simplesmente gostei da imagem e das cores.’”*

*(diário de bordo, aula #9, 19 outubro de 2017)*

Este pequeno relato, retirado dos meus apontamentos no diário de bordo, faz-me levantar muitas questões, incluindo a relação com a cópia enquanto uma das múltiplas relações que os alunos podem manifestar com o desenho. De facto, o tipo de imagem que estão a ver, como estão a ver a imagem, tudo é relevante para pensarmos o desenho. Por isso, pergunto-me: como vamos fazer uma cópia

que se espera que seja a mais aproximada da realidade a partir de uma imagem que não é real? Que técnicas estão suprimidas? Acredito que a cópia pode ser pertinente, contudo devendo existir um acompanhamento por parte do professor ao longo do exercício de pesquisa e cópia de imagens, e que esse acompanhamento se constitua num processo de mediação de saberes e formas de explorar a realidade do desenho.

A tecnologia traz-nos imagens nunca antes vistas, mas não passa de algo fugaz. Se, por um lado, temos acesso a milhões de imagens, por outro lado não vemos a imagem com “olhos de ver”. Se, por um lado, questionar o aluno acerca da imagem – quem é o autor, referências, movimentos, etc. –, é um acrescentar de exercícios e matérias próximas aos exercícios da técnica, por outro, tal questionamento pode não acrescentar em muito o pensar do desenho, embora, dependendo dos casos, possa até levantar algumas questões, ou ser um ponto de partida para a projeção e projeção de novos conceitos. Nesse processo, os alunos poderão questionar-se por que desenharam de determinada maneira ou por que gostaram de determinado desenho, questionarem a origem das suas inquietações, por *deslumbrância* e/ou relutância. Poderão até confrontar-se com outros autores e movimentos, pode ser um começo de inquietações.

Na minha observação, deparei-me com um aluno a desenhar e a olhar para o lado, a copiar sem ver a imagem. Lembro-me, na altura, de pensar que aquele gesto já não seria um exercício de cópia, mas antes uma ânsia de chegar a um resultado final o mais rapidamente possível. Nalgumas situações, observei assim que os alunos desistem de desenhar quando se apercebem que não estão a ser suficientemente rápidos, ágeis, num jogo que mais se assemelhava a uma competição. Nesta questão da cópia, em particular a partir de imagens da Internet, é importante referir a relação com a informação, frequentemente pesquisada e consumida com estatuto “verdade”. Falo aqui da palavra informação, sobretudo veiculada através de poderosos fluxos de comunicação, pois de facto é o que qualquer um de nós obtém ao pesquisar rapidamente em aparelhos tecnológicos e tende a interpretar ou como conhecimento, ou como

verdade. Se a minha preocupação enquanto professora se relaciona com o sentido das aprendizagens do desenho, julgo que estas só serão possíveis através de exercícios de provocação, de pesquisa crítica, e de reflexão em torno do estatuto da informação com a qual os alunos se relacionam através de todos os dispositivos de comunicação hoje disponíveis na sala de aula, em particular, os telemóveis.

Partindo da observação das aulas no âmbito do estágio, e do que tenho vindo a refletir sobre os lugares do desenho na escola, deparei-me, também, com a problemática do automatismo presente nos modos como os alunos respondem ao exercício de desenhar na sala de aula. Nessa medida, fui configurando o sentido da minha ação com a turma do 12º H, questionando-me sobre o eventual contributo das aulas que concretizei e sobre a pertinência do “exercício” nas aprendizagens do desenho.

## **2. Desenho: os vários papéis**

O desenho corresponde a uma linguagem, cuja área de ação possui as suas próprias funções, significados e processos simbólicos de representação, isto é, quando falamos do ato de desenhar referir-mo-nos a um *gesto* que é simultaneamente atravessado por e sujeito a um conjunto de “leis gramaticais próprias, formas de expressividade, tecnologias e estratégias de ensino”. (Sousa, 2010)

Segundo Molina (2005:17), o desenho pode iniciar-se como um autêntico *big bang* criador, apelando ao desejo de um esboço, ansiando por uma operação de tornar visível o invisível, formalizar a ideia indecisa na folha branca, que não é mais do que fundo de imagem. Embora desvalorizado, o primeiro traço do desenho “feito à mão” traduz um gesto que está muito para além do exercício da mão sobre o papel, ou sobre qualquer outro suporte do que nos servimos para desenhar. O autor refere, ainda, que desenho, ou o ato de desenhar,

“É a carga cinésia que estabelece um nó gordo entre o nosso corpo e o corpo do desenho, uma experiência vital que estabelece uma relação temporal que converte o traço num itinerário de memória, um sistema mnemotécnico que mobiliza a imagem e a converte numa analogia visível dos processos cognitivos que darão lugar à origem da ação, ao pensamento que originou a palavra que é buscada desde as trevas brancas de papel”.

(Molina, 2005:17)

Rosário Forjaz (2001:27), a propósito do desenho do escultor Rui Sanches, refere-se às diferentes “identidades” que, na sua perspetiva, podemos ver no desenho: um gesto espontâneo e marca ocasional; uma construção herdada da história da arte clássica; um apoio ao projeto; ou um processo de representação e apropriação dos exercícios sequenciais inerentes à conceção, neste caso, da forma escultórica. Rui Sanches (2001:30), num título para uma exposição sua em 1984, cita três metáforas usadas para falar do desenho,

“a janela, a que toda a gente associa a ideia da janela renascentista, do espaço para além do plano do desenho; o espelho, na aceção de uma autorrepresentação, uma reflexão do artista sobre si próprio e sobre o seu processo de trabalhar; e o mapa, como um modelo de realidade, uma construção de sinais que restituem o espaço e que permitem edificar um caminho nesse complexo espaço até certo ponto sobreponível à própria realidade”.

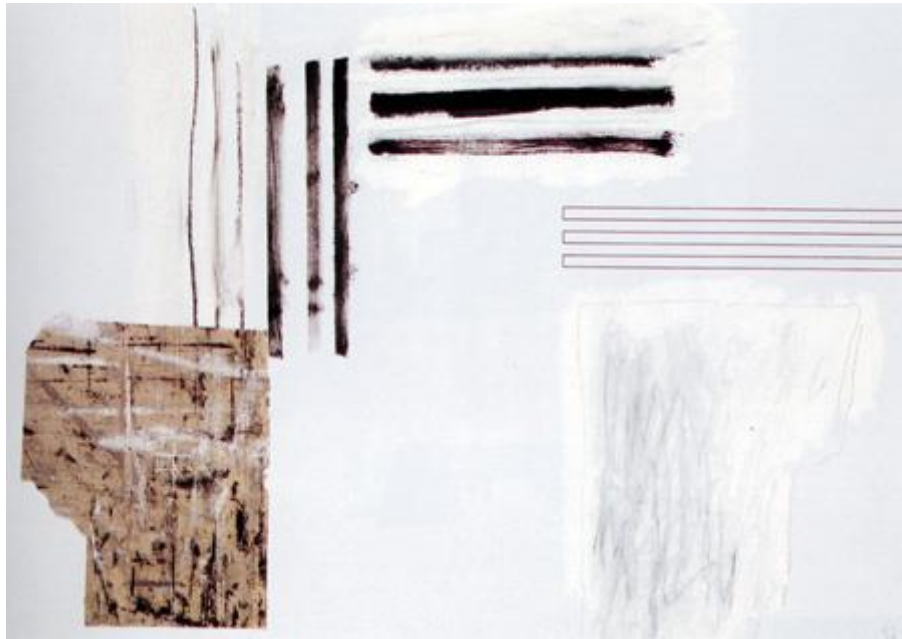
(idem)

O autor fala-nos, ainda, do próprio processo de desenhar “*que vai dar fisicamente a momentos diferentes do desenho. A relação entre o espaço e o tempo, que é, obviamente, central para a escultura é também explorada no desenho.*” (idem). Enquanto escultor, Sanches refere que

“o desenho tem uma presença muito importante como forma de pensar os elementos da escultura, ou seja, o desenho de apoio, que é utilizado por todas as pessoas que constroem qualquer coisa...esse pensar a forma tridimensional através do desenho, do esboço, da pequena garatuja, tem um papel importante” (idem:33)



Com efeito, o gesto é um conceito aliado ao desenho e também Sanches o comprova num desenho de 87, “*são desenhos onde há um tratamento do gesto, simultaneamente com linhas mais geométricas que estruturam o espaço, no interior do qual gesto se liberta.*” (idem:32)



#1. Rui Sanches, “X + Y III”, 1987. Tinta da china, barra de óleo e colagem sobre papel. 50 x 70 cm.

Para o escultor Alberto Carneiro (2000: 34-38), “o desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo. Ele permite-nos, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos”, para o artista, desenhar é encontrar afinidades, e com um meio riscador, um lápis por exemplo, “expressar, criar e comunicar”, assim, entende-se que “o essencial do processo de criação não está nos instrumentos, está na conceção”. Encontra-se através do desenho, um “desenvolvimento de ideias, conjunto de figuras que interagem para que a pessoa autora e ou fruidora de desenhos possa vir a compreender os sentidos dos seus movimentos de criação entre o seu fora e o seu dentro, entre a interioridade do seu sentir e pensar e a exterioridade das referências que busca, encontra e reflete como escalas necessárias para a própria mundividência”.

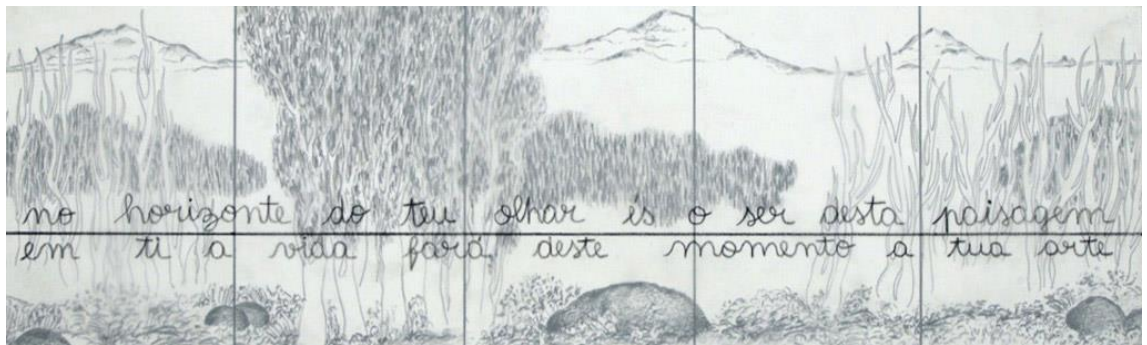
Percebemos pelo artista que o desenho nos auxilia para compreendermos “a realidade exterior e redimensionarmos o mundo interior em compreensões múltiplas dos sentires e sentidos do corpo artístico e estético.” Encontramos no desenho um conjunto de sinais, que visualizamos em todas as superfícies, onde podemos conceber a nossa “realização artística e identidade estética.”

*“Vemos e pensamos pelo desenho.” (idem:36)*

*“O desenho é assim um instrumento que nos permite analisar, conceber e comunicar sobre a nossa realidade.*

*O desenho estrutura em si mesmo um percurso de aprendizagem que nos propicia a realização livre e criativa da nossa vontade sobre o mundo... Quem desenha constrói imagens, busca uma síntese que seja o seu constructo e o seu relato. Constructo como eixo referencial próprio onde se desenha e projeta para encontrar sentidos comunicativos.” (idem: 37)*

*“O desenho é a expressão humana mais consentânea com a unidade física, mental e subtil do corpo... unifica pessoas e universo, cria imagens que figuram para a vida. O desenho é na pessoa o projeto do desenho do ser.” (idem: 38)*



#2. Alberto Carneiro, *os caminhos da água do corpo sobre a terra*, 2003 grafite sobre papel 15 x 100 cm

Podemos refletir na importância do desenho também pela capacidade de, pelo seu meio, gerarmos palavras, as quais, diretamente ou indiretamente provêm da linguagem comum ou passam por uma linguagem específica. Neste

sentido, o desenho tem uma linguagem específica que muitas vezes se aproxima da linguagem comum, sendo, portanto, necessário entender a linguagem específica do desenho para nos aproximarmos da sua especificidade. Nomear é a primeira ação na cadeia que irá desenrolar o desenho e é, por sua vez, uma forma “radical de acalmar a ansiedade perante o desconhecido.” (Molina, 2005:21)

1. Nomes que definem a identidade e o sentido do desenho:	Dibujar (desenhar), diseñar (projetar), trazar (traçar, riscar, planear), gráfico (esquema)
	Ideia, conceito, pensamento, imaginação, invenção, improvisação, sensação, sentimento, emoção, impressão
2. Nomes vinculados às formas de conhecimento e suas aplicações:	Desenho analítico, descritivo, naturalista, realista, conceptual, abstrato, esquemático, poético, científico, técnico, linear, artístico, artesanal, ornamental, decoração, desenho animado
3. Nomes das formas que estruturam os desenhos e as suas relações:	Forma, desenho externo, ponto, linha, mancha, contorno, fundo, silhueta, perfil, textura
	Composição, disposição, configuração, ordenação, estrutura, simetria, articulação, harmonia, ritmo, equilíbrio, tensão, unidade, fragmento, enquadramento, proporção
4. Nomes referidos que representam o desenho:	Representação, imagem, figura, anatomia, esfumado, manequim, retrato, fisionomia, símbolo
	Tema, motivo, assunto, história, narração, guião, ilustração, storyboard, relatório, iconografia, iconologia, tipologia, alegoria
5. Nomes referidos que expressam o desenho:	Expressão, caráter, afeto, animação, gesto, movimento
6. Nomes das estruturas do simulacro:	ilusão, figurado, aparência, ilusão de ótica (trompe-loeil)
	Perspetiva, fuga, ponto de vista, horizonte, gradação, degradação, primeiro plano, profundidade, relevo, panorama
	Sombreado, claro-escuro, valorização, volume, esfumado, sombreado
7. Nomes relativos a modelos e projetos que orientam as suas ações:	Projeto, esboço simples – resumo (esbozo), esboço (boceto), delineamento, apontamento, croquis, esquiço, garatuja, gatafunho, rabisco (garabato = garrapato), nota, esquema, estudo, sínteses.
	Cópia, contrafeito, deformado, torto (contrahacer), imitação, réplica, reprodução, imitação, modelo
8. Nomes de operações	Delineação, quadricula, pauta, encaixe, decalque (calco), perfis,

técnicas que se realizam:	contornar, picado, molde, moldar, contramolde, esfregar, digitalizar.
9. Nomes relacionados com os traços realizados e com as estruturas de onde se desenrolam:	Grafia, traço – linha ou risco que se escreve ou desenha, linear (lineamento), marca, traço – linha, risco de divisão, incisão
10. Nomes relacionados com o conceito de medida e o seu controlo gráfico:	Geometria, geometria descritiva, sistema de representação, axonometria, escala, cotação, normalização, módulo, trama, diagrama, projeção, vistas, planta
11. Nomes que descrevem a fenomenologia da sua ação:	Execução, feitiço, acabamento, mão livre, preciosismo, rigor, desembaraço, tocar, alterar, modificar, matizar, combinar cores, aplicar peso, compósito – cores que não combinam bem, relevo (realce), apagar, contraste, suavizar, estilizado, rebuscado, estereotipado, pormenorizado, idealização, precisão
12. Nomes relacionados com a atitude e o estado com que se realizam:	Inspiração, introspeção, subjetivismo, automatismo, sonho, de repente, de pensamento, de retenção, de memória
13. Nomes vinculados aos estilos, épocas e géneros:	Estilo, maneira, classicista, barroco, maneirista, expressionista, neoclassista, desenho politécnico, cubista, hiper-realista, Género, de figura, academia, pose, postura, atitude, contraposto, três quartos, de retrato, de paisagem
14. Nomes de seus materiais, técnicas e procedimentos:	Técnica, procedimento, lápis, porta minas, carvão, tinta, pigmento, sanguínea, aguada, ponta metálica (aparo), fotografia, fotocópia, desenho por computador - desenho digital
15. Nomes de instrumentos:	Compasso, esquadro, esquadro, molde, régua, régua, prancheta
16. Nomes de suportes:	Papel, tela, caderno, quadro preto, ecrã, formato

# *Inventário pessoal a partir de inventário extraído de José Molina, em "Los Nombres del Dibujo" (2005).<sup>7</sup>*

A realidade é sempre um imaginário construído com as representações exemplares (simbólicas) que a nossa cultura coletiva nos legou; a tarefa do desenho é combater este espaço fantasmagórico através do qual vamos nomeando, um a um, pacientemente, os lugares desde os que sonhamos pela primeira vez (Molina, 2005: 52). Assim, a linguagem pode converter-se num dispositivo fundamental para que possamos passar do mundo das meras

---

<sup>7</sup> Ver em anexo

sensações ao mundo da intuição e da representação. A linguagem, ao passar pelo intelecto, manifesta-se ulteriormente na formação do conceito como conceito científico, como unidade formal logicamente determinada. “Aqui se encontra o princípio daquela função universal da separação e vínculo que encontra as suas mais altas expressões conscientes em análise e síntese do pensamento científico.” (Molina, 2005: 15)

No ensino do desenho, o processo nominal é duplo, por um lado é impossível representar algo sem determinar aquilo que se aloja no conceito, por outro, para compreender e analisar esses traços é necessário que se reconheçam, e finalmente é necessário concetualizar as operações a que se chegam e as categorias que tornam possível a sua percepção.” Molina, 2005: 78

Nos processos de ensino-aprendizagem a presença da palavra é crucial, porque a palavra, seja ela na sua forma verbal ou não, corresponde a um fenómeno de mediação dialética, ou seja, a um jogo subjetivo de posições e oposições em relação à linguagem, e sem a qual, na verdade, a transmissão dos conhecimentos e o sentido das experiências acumuladas, neste caso pela via da educação, resultaria num processo desprovido de significação crítica (Molina, 2005: 77). Interessa-me assim pensar o desenho também na sua relação com a palavra e com os diferentes modos de nomearmos o ato de desenhar como uma experiência de linguagem, inclusivamente nos casos em que tal ato parece aproximar-se mais do mero exercício da cópia, ou do treino, ou ainda da imitação. Nesta medida, a relação com o ato de desenhar inscreve-se na relação com os inúmeros modos de dizermos a realidade e de a pensarmos enquanto possibilidade. Esta relação com o desenho não se constitui, porém, numa natureza dada, independente da relação pedagógica em cena numa determinada sala de aula e da linguagem aí usada para nomear o desenho e os atos de desenhar. Ao assumir então esta relação com o desenho no contexto da relação pedagógica, o meu olhar e a minha palavra em torno do desenho recaem, sobretudo, no sentido das aprendizagens que os alunos experienciam pelo ato de desenhar.

### **3. Dos exercícios às aprendizagens do desenho**

No contexto pedagógico que tenho vindo a refletir, tornou-se essencial para mim compreender a eventual pertinência dos “exercícios do desenho”. No caminho do ensinar e aprender a desenhar, até que ponto o “exercício” pode tornar-se um ponto de partida para a base do aprender a desenhar? Betty Edwards (1994) diz-nos que para desenhar é preciso ver e depois treinar as habilidades. No seu ponto de vista, profundamente marcado por uma tradição de inspiração psicológica, será assim necessário ter em consideração a percepção dos limites, dos espaços, das relações, das luzes e sombras, bem como a percepção da totalidade (leis de *Gestalt*). Segundo a autora, é preciso insistir naquilo que ela considera ser as “habilidades totais e globais”. No treino destas “habilidades”, diz-nos a autora, partimos do exercício do rabiscar para um processo que, gradualmente, permite encontrar as linhas, as formas, os espaços e as representações. Nesta ordem de ideias, o exercício do desenho, tal como qualquer outro treino psicológico (percepção, memória, atenção, etc.), requer repetição, disciplina e eficácia, e a sua justificação, agora do ponto de vista pedagógico, advém da ligação que o corpo possui com o cérebro e que o desenho ajudará a “exercitar”.

Essencialmente, para aprender a desenhar, neste quadro marcado pelas teorias da percepção e do cognitivismo, será apenas necessário aprender a ver e ter coordenação de mãos, o que, à partida, a grande maioria das pessoas aparenta possuir, e por essa razão poderíamos até afirmar que qualquer pessoa pode instruir-se a desenhar. No entanto, é difícil explicar como se aprende a ver. A propósito, Nicolaidis (1941) refere que “aprender a desenhar, é na realidade uma questão de aprender a ver, a ver corretamente, e isso não significa que se limite a

ver com os olhos.” (Nicolaidis, 1941, cit in Edwards, 1994:19) <sup>8</sup>. A forma de ver de um artista é um “modo especial de ver”; muitos artistas declaram que, no ato de desenhar ou criar, adotam um estado de “consciência alterado”. Neste sentido, talvez seja necessário compreender que aprender a desenhar pressupõe, antes, uma experiência subjetiva de si na relação com a linguagem e os seus múltiplos significantes – esse estado alterado que nos permita “ver bem”; aí seremos capazes de desenhar as nossas percepções.

Num contexto formal de sala de aula, tal como foi referido anteriormente, embora os exercícios sejam, à partida, iguais para todos, os resultados serão sempre diferentes. Assim como a nossa assinatura, que é própria e única de cada um, o seu traço também o será. A linha expressa a individualidade e a criatividade de cada sujeito, ao mesmo tempo que desenha o que o cada sujeito interpreta da sua visão e das experiências pessoais e sociais que o constituem e a sua história pessoal. Todavia, a ideia de “método de trabalho” subentendida no ato do exercício parece levar os alunos a uma certa confiança técnica no “traço” e na “linha”, generalizando não só diferentes possibilidades de resultado, bem como diferentes interpretações sobre os processos de desenhar. Nos exercícios, portanto, é importante que haja um reconhecimento crítico por parte do professor e/ou dos colegas que compõem a turma, pensando que esta pode constituir-se numa comunidade interpretativa. Para isso, acredito que comentar os desenhos dos alunos ajuda à valorização dos diferentes processos de trabalho, não necessariamente no interior de um método ou de uma abordagem que deva servir a todos. Escutar, apoiar, comentar e explorar com os alunos os exercícios do desenho, tais atos correspondem a processos pedagógicos através dos quais se improvisam outros modos de ver a relação com o desenho, atendendo-se aos modos pessoais de os alunos pensarem e falarem sobre os seus próprios desenhos, não só no contexto das suas experiências de aprendizagem, como à luz

---

<sup>8</sup> [“Aprender a dibujar e sen realidade cuestión de aprender a ver, a ver correctamente, y eso significa bastante más que limitarse a mirar com los ojos.” Kimon Nicolaidis, in \*The natural way to Draw\*, cit in “Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro”, Betty Edwards, 1994: 19\)](#)

das suas memórias e curiosidades. De facto, tal como refere Molina (1999), *“Cualquier cosa que dibuje se grabará en su memoria”*.

Grande parte da aprendizagem social e cultural dos alunos ocorre fora da sala de aula. Fora do espaço tradicional da sala, e através das novas tecnologias, redes sociais, jogos ou viagens, por exemplo, os alunos também aprendem a construir significados culturais acerca da realidade que os rodeia. Por outro lado, as ferramentas tecnológicas admitem e estimulam a partilha de experiências culturais, num contexto em que os jovens frequentemente constroem linguagens próprias para se referirem aos significados do desenho e à cultura visual que possuem. O que me interessa neste contexto tem que ver, então, com uma conceção cultural das aprendizagens dos jovens, dentro e/ou fora do espaço da sala de aula, e foi na base desta preocupação que fui refletindo na minha proposta didática. Recuperei, assim, as principais ideias defendidas por Vygotsky no momento em que se refere ao “desenvolvimento cultural do sujeito”, tendo em conta a relação entre três dimensões interdependentes: a) as inter-relações entre o psicológico e o social que atuam na unicidade e no sentido cultural das experiências do sujeito; b) as relações interpessoais que, de um modo dinâmico e colaborativo, se atravessam na aprendizagem e no desenvolvimento do sujeito; c) o fator cultural e histórico da aprendizagem, cujo dinamismo se liga diretamente com a linguagem e com o contexto sociocultural em que o sujeito participa e se desenvolve (Kalantzis, Cope (2005). Nesta ordem de ideias, os processos de ensino e de aprendizagem ajudarão a ressignificar e a expandir as experiências dos alunos, à luz da relação com a linguagem e com o sentido dos conceitos que usam num determinado contexto social de aprendizagem para falarem e praticarem o desenho. Segundo Lindqvist (2003) *“cabe a Vygotsky o mérito de ter descoberto a diferença basilar entre os significados múltiplos das palavras...”*. Com efeito, para Vygotsky, os alunos surgem como figuras centrais na produção de conhecimento, uma vez que participam socialmente na construção das suas aprendizagens, cujos significados atuam diretamente nos diferentes modos de relação com o saber Lindqvist (2003:146).



A propósito, Bernard Charlot (2005), fala-nos do Homem que nasce incompleto, inacabado. Nas suas palavras, “(...) *nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender*” (Charlot, 2000:53), aprender a ser-se e a ser com alguém. Deste modo, “*aprender é entrar num conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros*” (idem).

#### **4. *Learning by Design* e o planeamento da proposta**

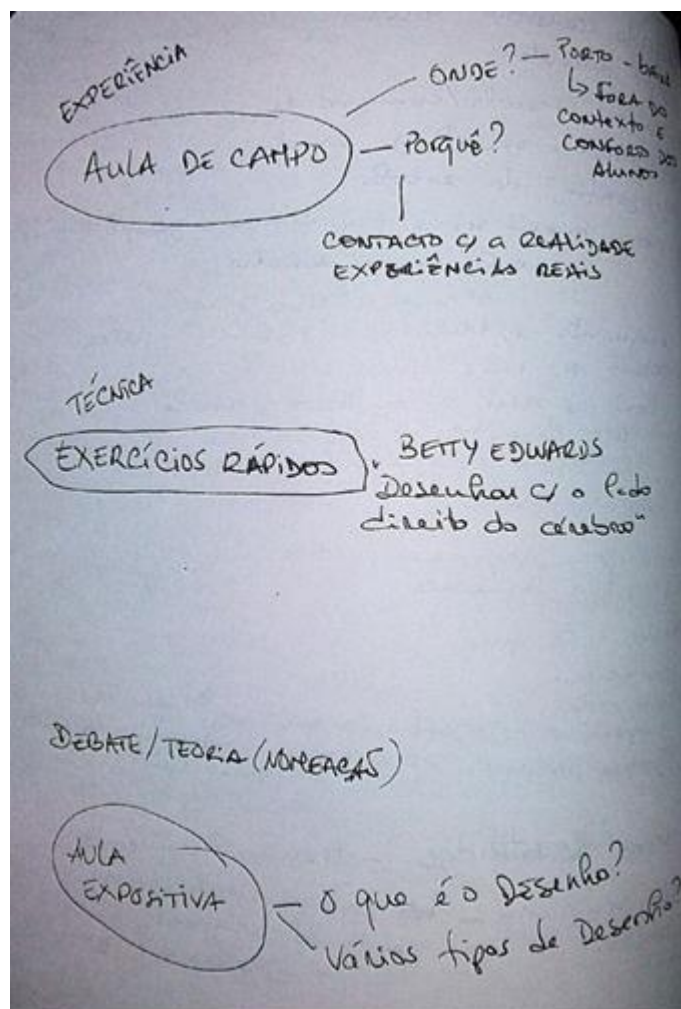
O *Learning by Design* (LbD) é um dispositivo pedagógico que, na minha perspetiva, se adequa à disciplina de Desenho A, numa turma de 12º ano. É uma base de orientação e um suporte, não só para quem inicia a carreira docente, mas para todos aqueles professores que pretendam ser reflexivos com os seus alunos, do ponto de vista da construção das suas capacidades críticas de análise e autonomia. A aprendizagem colaborativa, na base da qual radica o LbD, tem um papel fundamental na reflexão e na estruturação das microdinâmicas do ensinar e do aprender, em que, essencialmente, a pedagogia se relaciona com a criação de novos ambientes de aprendizagem, visando o compromisso dos estudantes de forma mais ativa do que aquela que tradicionalmente se assiste numa sala de aula tradicional, dominada pela figura do professor. O LbD apela sobretudo a didáticas informais, com base nas experiências de vida dos alunos e à luz dos seus contextos socioculturais de aprendizagem. É desta forma que se torna possível identificar e compreender, num registo de maior cumplicidade, a multiplicidade destas experiências e trabalhar sobre elas, tendo em vista criar melhores ambientes de aprendizagem para os alunos, na tentativa de que as experiências de aprendizagem os transformem positivamente. Com efeito, através de uma aprendizagem colaborativa espera-se construir novas formas de aprendizagem implicadas nos interesses e nas expectativas dos jovens, face à realidade que conhecem hoje e imaginam para o futuro.

Com base no *Learning by Design* espera-se compreender as aspirações dos alunos, as suas dinâmicas de relação face ao trabalho que realizam na escola, encarando-se o saber de uma forma ativa e em construção. Isto implicará, naturalmente, um maior compromisso para com o saber, quer do ponto de vista do professor, quer do dos alunos, assumindo-se toda a sua complexidade e ambiguidade. Relativamente às metodologias de trabalho em LbD, estas compreendem o desenvolvimento do sentido de grupo, a estruturação do trabalho a partir da pesquisa no terreno e a dinamização da relação teoria-prática, visando, num processo aberto, gerar conhecimento sobre os temas em estudo e/ou intervir sobre problemas identificados. O desenvolvimento da metodologia tem por base uma planificação flexível, suscetível de ser alterada segundo as necessidades do projeto em questão, devendo-se ter em consideração a pertinência dos problemas vividos pelo grupo. Por este motivo, não fará qualquer sentido a separação entre o saber e o saber-fazer. Não só a prática humaniza e socializa os diferentes saberes dos alunos, como a teoria, ao ser objeto de questionamento prático, ajuda a ultrapassar o empirismo e estrutura o sentido dos saberes, valorizando-se assim tanto ou mais o processo de trabalho quanto a criação final.

Como metodologia, e inspirando-se na lógica do trabalho de projeto, o LbD apela à rentabilização da experiência pessoal e ou profissional, bem como à implicação pessoal de todos os intervenientes em cena numa sala de aula, ou num contexto pedagógico com finalidades de aprendizagem. Diferentes valores, como criatividade, sentido de responsabilidade, trabalho em grupo, espírito de aventura e propensão para assumir riscos, entre outros, traduzem a racionalidade metodológica em que este dispositivo de planificação e intervenção assenta. Faz parte, aliás, de alguns dos seus princípios teóricos a abertura a novas ideias, a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a interpretação pluridimensional dos problemas, a dinâmica teoria-prática, a capacidade de pesquisa, a experimentação de métodos e técnicas de investigação variadas (preferencialmente qualitativas), como a observação, a entrevista, ou ainda

inquéritos com questões abertas, histórias de vida, análise de conteúdo, entre outros (Vaz, 2011, slide 11).

Todavia, no que diz respeito à minha experiência de estágio, não tendo sido possível abarcar todos os preceitos defendidos pelo LbD, comecei por desenhar um processo flexível de trabalho no âmbito do qual diferentes caminhos e propostas de relação com o desenho se cruzaram. Assim, este projeto desenvolveu-se com base num plano de atividades (anexo II), começando por desenhar um esboço em torno das questões que poderiam ser trabalhadas de diferentes modos e que se implicaram na minha observação das dinâmicas das aulas.



# Primeiro *brainstorm* do planeamento da aula a lecionar Fonte: Elaboração própria

A primeira fase constituiu-se numa ideação - a identificação de uma ideia central – não só orientadora da unidade de trabalho a realizar com o grupo de alunos, mas também geradora de outras ideias, atividades e propostas encadeadas. Nesta fase recorri a *post-its* ou pequenos papéis para a notação de atividades que dessem resposta à ideia, ou ao tópico central, e contribuíssem para o envolvimento dos alunos.

Num segundo momento passei ao mapeamento (ver anexo III). Nesta etapa, defende-se que os professores devam mapear as ideias e as atividades concebidas de acordo com os processos de conhecimento que no contexto do grupo fazem sentido explorar e construir.

O mapa é um guia dos processos de conhecimento, em que os professores podem dispor as atividades geradas na fase de ideação, devendo ter, nesta fase, a preocupação de identificá-las com os processos de conhecimento em questão. É uma fase de troca de pontos de vista, reorganização, reelaboração e eventual acréscimo de atividades, com o objetivo de assegurar um equilíbrio ao nível das pedagogias que interessam mobilizar. A fase do mapeamento estimula, assim sendo, a troca de ideias e o sentido da reflexão. O mapa dos processos de conhecimento em questão pode sempre ter diferentes aplicações: despertar ou fomentar o pensamento e a reflexão, mapear novos esboços, mapear e analisar os esboços de colegas ou apresentar os processos de conhecimento a outras pessoas (Vaz, 2011 e Kalantzis, Cope, 2005).

A terceira fase prendeu-se com o processo de sequencialização. Deste modo, a aprendizagem foi sendo propositadamente esboçada de modo a garantir uma heterogeneidade de processos pedagógicos, bem como uma conexão e uma articulação entre as diferentes atividades (anexo IV). No meu caso, a proposta didática em curso procurava explorar, dentro e fora da sala de aula, a relação dos alunos com o ato de desenhar e de que modo as atividades aí em cena poderiam fazer-nos refletir sobre a lógica dos exercícios e o sentido das aprendizagens do desenho realizadas e discutidas pelos próprios alunos.

De seguida recorri ao alinhamento. Nesta fase, os professores confrontam as suas atividades com os seus objetivos de aprendizagem, questionando “o que é que queremos que os nossos alunos alcancem? E como? É esta a atividade adequada para atingir aquele objetivo? Como é que as nossas atividades se conectam entre si? As atividades propostas estabelecem uma relação sequencial, isto é, constroem-se a partir daquelas que as precedem e daquelas que as sucedem?” Esta fase corresponde ao momento crítico de o professor justificar as suas escolhas e as suas ações, podendo sempre haver a hipótese de redesenhar o seu plano segundo diferentes olhares e interpretações. A possível cooperação entre colegas de trabalho, alunos e encarregados de educação, e a oportuna partilha, são essenciais neste processo de reflexão crítica. No caso da minha prática, devido a não ter realizado este passo, não redesenhei o mapa, assumindo-o como estava na primeira fase. No entanto, não deixo aqui de recordar a importância da cooperação entre pares, alunos e encarregados de educação, para uma melhor concretização da atividade, sempre com fundamentação crítica.

Assim, fui chegando à última fase deste processo em LbD, a de formalizar e publicar a própria lecionação que foi sendo objeto de planeamento. Neste momento trata-se de confrontar o plano construído com a sua realização, confronto esse que permitirá introduzir correções e/ou ajustamentos. A formalização e a publicação permitem que os diferentes materiais e recursos mobilizados possam ser disponibilizados a outros professores que trabalhem temáticas e/ou problemas aproximados, permitindo ainda o acesso público (dos alunos, mas igualmente dos encarregados de educação) às aprendizagens efetuadas num contexto disciplinar específico. Na minha posição, o planeamento da atividade e a sua reflexão foram pessoais, embora tenha conversado com a professora cooperante e o orientador, a fim de obter algum feedback, para que assim pudesse coadjuvar na introspeção da atividade em questão. Embora não a tenha publicado, é importante ter como referência, enquanto futura docente, pois irá fortalecer, tanto a reflexão crítica da atividade desenhada, como a partilha

com outros docentes, alunos e encarregados de educação/pais, assim como, a conexão com futuras atividades similares.

#### **4.1. Diferentes objetivos, experiências e percursos de aprendizagem do desenho**

A metodologia LbD permite construir objetivos de aprendizagem de natureza fundamentalmente experiencial – o sendo e o estando – a partir dos quais se experiencia o conhecido e o novo, olhando à experiência pessoal dos alunos, o seu envolvimento concreto e a sua exposição à realidade. A experiência corresponde a uma dimensão da atividade humana que ocorre ao longo da vida e as aprendizagens daí resultantes são também inconscientes, fruto do acaso, tácitas, acidentais, nem sempre racionais ou intelectualmente ponderadas. A partir de conhecimentos prévios, contextos comunitários e interesses pessoais, a conceção de aprendizagem que norteou a minha proposta didática surge intrinsecamente relacionada com este sentido da experiência, a experiência na sua unidade contínua, e a partir dos espaços vividos pelos alunos. Daí eu ter planeado um processo de trabalho que passou por diferentes contextos do desenho, contextos que fossem assumidos na sua dimensão viva, social e experiencial (estação de caminhos de ferro, ruas, espaços edificados, paredes públicas, etc.), numa lógica que, globalmente, pretendia associar a experiência do desenho a alguns aspetos do movimento urbano.

Todavia, existirão igualmente objetivos de tipo conceptual, no âmbito dos quais os processos de aprendizagem são objeto de uma “conexão por nomeação” (Cope, Kalantzis, 2015:5), conceptualizando-se a experiência vivida à luz da abstração teórica. Um conceito pode permitir a generalização e o agrupamento “das coisas conhecidas” por categorias, bem como a construção e aplicação de termos e sua definição. No domínio conceptual pode então surgir uma ação a partir da qual os professores buscam referências e, nesse processo, definem e/ou excluem certas práticas e discursos. Quem se toma como referência? A ação do

professor neste domínio pode efetivamente definir o sentido da relação do aluno com o desenho, na medida em que os nomeia, alude ou nega um conjunto de outras referências e problemas que se estabelecem nas relações subjetivas com o desenho. Aqui é necessária a reflexão do professor sobre que autores referenciar e o modo através do qual os apresenta aos alunos, expõe e fala sobre o seu trabalho, bem como as histórias pessoais que a propósito de alguns artistas possam interessar no contexto das aprendizagens do desenho. Na verdade, relativamente a esta questão, o processo de interação em e com o grupo revela-se fundamental, sobretudo para que se possa tomar consciência que existirá sempre um confronto entre as grandes figuras/narrativas previstas pelo *currículum* (autores consagrados, artistas validados pelos cânones, desenhos de grandes “obras”) e os conhecimentos em ação numa sala de aula. Mas julgo ser necessário assumir esse confronto, discuti-lo com os alunos, entrando em conflito com discursos instituídos à volta do desenho. No caso da prática na minha leção, e tal como no ponto seguinte irei referir, o recurso a artistas nacionais, na sua maioria jovens e com trabalho em diferentes campos do desenho, foi uma opção premeditada, no sentido de discutir com os alunos, de uma forma mais próxima, como se pode trabalhar o desenho em diferentes áreas das artes visuais, além de igualmente expor-lhes diferentes registos de desenho para que não se “colassem” a um determinado tipo de traço, muitas vezes definido pelo ideal da genialidade, mas questionando-se antes sobre a diversidade de percursos no campo do desenho e com que *traços* (caminhos) poder-se-iam pessoalmente identificar.

Por sua vez, mas agora no âmbito daquilo que em LbD se designa por objetivos analíticos da aprendizagem (Kalantzis, Cope, 2005), a ação do professor e dos alunos passa por analisarem criticamente aquilo que se desenha, segundo uma lógica em que analisar corresponde principalmente a um processo de conhecimento que envolve o exame dos diferentes elementos constitutivos de uma determinada experiência de aprendizagem. Trata-se de um processo de análise integrada, inscrita nos diferentes objetivos de aprendizagem dos alunos, através da qual o exercício de analisar criticamente um determinado desenho é,

sobretudo, um processo de interrogação acerca das suas intenções e interesses. De facto, uma imagem que frequente me surge e inquieta quando se fala em ensinar e aprender a desenhar, é o desenho definido enquanto "obra", uma além disso identificada como "assinatura" e possuidora do «estilo do artista». Esta imagem é ainda, na verdade, um reflexo dos diferentes processos de reprodução cultural e visual que continua a dominar o discurso à volta do desenho escolar. Por outro lado, mas precisamente à custa destes processos de reprodução, a história da cultura e da arte, dentro da esfera escolar, continua igualmente a instituir, num panorama além disso fragmentado e enviesado, as narrativas dos grandes pintores («os desenhos de ...»), bem como a personalidade dos grandes artistas e escultores. Daqui surge a minha interrogação, terei eu que continuar a seguir este reflexo, estas pisadas? No meu ponto de vista, tento contrariar o regresso desta imagem, principalmente porque projetar esta imagem do “artista com assinatura” pode levar os alunos a interpretações parciais e pouco críticas, não só acerca das “origens” do desenho, como da diversidade de percursos percorridos pelo desenho ao longo da história da arte, tal como formalmente foi sendo instituída pelas academias clássicas das belas artes.

Finalmente, em relação aos objetivos de aplicação, e sustentando-me na metodologia LbD, considerarei que a aplicação, neste caso, das aprendizagens realizadas no e pelo desenho, corresponderia a um processo de conhecimento, o qual envolveria a intervenção no mundo natural e humano. Por um lado, quando falamos de aplicar criticamente as aprendizagens estamos a falar de um processo de ação através do qual os alunos usam o conhecimento de um modo específico e com sentido à luz da (sua) realidade. Em contrapartida, aplicar criativamente as aprendizagens significará, neste caso, um processo de adaptação crítica a contextos diferentes do original e/ou de forma não familiar. Esta dupla face dos processos de aplicação das aprendizagens do desenho pode resultar em/de processos imaginativos, divergência criativa e justaposições que geram novos significados e situações. A introdução do acaso e da imprevisibilidade implicará os alunos em processos desconhecidos, segundo uma temporalidade que só o envolvimento pode permitir conhecer. Não estamos com isto a querer dizer que



para aprender a desenhar é preciso primeiro desconhecer e, depois, conhecer. Mas este modo de perspetivar a “aplicação das aprendizagens” parece-me cruzar-se com o ponto de vista de Lúcia Penim (2003), quando esta considera que o que se passa no espaço pedagógico do desenho é tão ou mais importante do que aquilo que lá se transmite. Neste sentido, a “bagagem” que o aluno traz para o espaço de aula, seja este no exterior ou interior da escola, é tão ou mais importante do que os conteúdos curriculares formalmente instituídos. Segundo Penim:

“Os dilemas educativos não se resolvem no espaço das disciplinas, nem no espaço da pedagogia, mas antes nesse «imenso meio» - as vezes, uma ponte, outras vezes um abismo- que une/separa estas duas realidades.” (Penim, 2003, p. 11)

Pensando a lógica do *Learning by Design* à luz das tensões e dos desafios que se atravessam nas sociedades contemporâneas, seria talvez de esperar que os seus impactos na construção de um espaço pedagógico mais centrado no sentido das aprendizagens dos alunos fossem, na verdade, mais visíveis e instauradores de mudanças no modo de encarmos a singularidade de cada aluno desenhador. Podem-se apontar inúmeros fatores que, de uma maneira recorrente, explicam a invisibilidade de metodologias realmente centradas na aprendizagem dos alunos. Mas a conceção dominante de Escola que ainda vigora ao nível das práticas didáticas, tal como na I Parte deste relatório procurei refletir, parece-me constituir ainda o principal entrave à introdução deste dispositivo de trabalho nas escolas. Segundo António Nóvoa (1999), a realidade discursiva, retórica e política presente na maioria dos textos sobre educação produzidos nas últimas décadas expressa o conflito latente entre um “excesso de discursos e uma pobreza de práticas” (Nóvoa, 1999: 11). Talvez a dificuldade de aceitar a mudança, o medo de falhar, as falhas de investimento político, o desgaste do pessoal docente e não docente, a descrença no ensino, entre outras questões, sejam razões suficientes para, pelo contrário, continuarmos a resistir à corrente dos discursos. Contudo, e apesar dos mais variados entraves a outras lógicas de perspetivarmos hoje em dia o sentido da Escola e das aprendizagens dos alunos,

especialmente no que toca a relação com o desenho, considero que o dispositivo do LbD seja aquele através do qual, e no espaço pedagógico (dentro ou fora da sala de aula), os professores se afirmam enquanto reais agentes e autores de mudança.

## **Parte III**

### **As minhas propostas – da teoria à prática**

*A experiência que anda de boca em boca é a fonte onde todos os narradores vão beber. «Quem faz uma viagem traz sempre alguma coisa para contar».*

*Walter Benjamin*

#### **1. As aulas que dei**

A proposta preparada para lecionar as aulas de Desenho A com a turma do 12º ano, resulta de uma simbiose que provem da aprendizagem pessoal do que são as possibilidades de desenho, reveladas nos pontos anteriores, olhando ainda à possibilidade de construir novas experiências com aos alunos, fruto dos questionamentos levantados nos capítulos anteriores. A proposta didática estruturou-se em três partes, cujos tempos e espaços corresponderam, respetivamente, a uma aula de campo, uma aula centrada em exercícios de desenho rápido em sala de aula e, em seguida, uma outra, essencialmente de exposição dialogada, abrangendo a temática do desenho e os seus diferentes percursos no campo das artes visuais, atendendo-se a histórias, trabalhos e registos de diferentes desenhadores e artistas visuais.

Parti para o trabalho com os alunos com o intuito de explorar as várias linguagens do desenho enquanto identidade, memória e escrita visual, mas não ignorando que o ato do desenhar (fora ou dentro da sala de aula) é igualmente um trabalho do olhar, cuja experimentação e ensaio implicou não só diferentes

sensibilidades (riscar, ver, usar a mão, pensar, repetir, treinar, entre outras), bem como o confronto pessoal com situações consideradas pouco habituais (desenhar com o corpo em posições invulgares, desenhar alguém que não sabe que está a ser desenhado, ou ainda, desenhar a ser-se observado,). Este trabalho assentou na preocupação de enquadrar o ato de desenhar em noções relacionadas com o tempo, o espaço e a destreza/rapidez da ideia para conceber e pensar o desenho, tendo-se em conta que pelo ato os alunos concetualizariam igualmente uma ideia e um pensamento próprios em tornos dos exercícios e das possibilidades de aprendizagem daí resultantes.

Todas estas conceções surgiram-me a partir da observação que fui fazendo com alunos em torno dos exercícios de desenho que iam praticando ao longo da realização do meu estágio. Tais conceções surgiram, assim, a partir de sensações e comentários sobre os quais os alunos foram revelando os seus interesses, inseguranças, expectativas e bloqueios.

A questão do porquê da aula de campo, tal como de seguida irei explicitar, surgiu tanto pelo meu fascínio que a realidade do desenho exerce sobre mim, como pelo impacto que as “saídas de campo” (visitas de estudo, passeios, aulas ao ar livre, etc.) tiveram ao longo do meu percurso escolar enquanto aluna. Acredito que o contacto com a realidade pode permitir-nos viver uma escola diferente, abrindo outras possibilidades de sentido para as aprendizagens dos alunos, bem como outras formas de relação com o conhecimento (do desenho) e com a lógica formal e disciplinar na qual assenta. Assim, e ainda no contexto da aula de campo, considereei que esta proporcionaria viver o desenho no contexto das suas manifestações culturais e sociais (neste caso, da cidade), ao mesmo tempo que, possivelmente, ajudaria a olharmos, professora e alunos, para outro tipo de questões que parecem ausentes das gramáticas disciplinares do desenho. Falo a partir de preocupações agora no campo da minha ação como professora, e que me interessam explorar no futuro em termos do meu trabalho na escola com os alunos, nomeadamente a relação entre a educação e a cidade, as geografias e os territórios da cidadania possíveis de serem pensados segundo uma lógica de

descoberta, participação e questionamento, o movimento enquanto contexto do desenho, a rua enquanto património do olhar, etc. Ressalvo, porém, que não é a aula de campo *per si* que proporciona tais pedagogias. Mas o fato de se estar fora das quatro paredes às quais chamamos sala de aula, pode abrir-nos a um enredo de possibilidades, às quais (aqui enquanto docente) eu poderei dar uma especial atenção no contexto das aprendizagens do desenho.

### **Aula #1 – de dentro para fora**

Partindo do pressuposto de que no interior da sala de aula grande parte do que acontece é reprodução de algo (uma narrativa já construída e a partir da qual o professor disserta), espera-se neste contacto com a “realidade real” uma aproximação à natureza cultural, social e física do espaço da cidade, de modo a que as experiências de aprendizagem se tornem enriquecedoras e engrandeam nalguma medida os alunos.

Desenhei como principais objetivos da aula de campo a possibilidade de um alargamento de horizontes, uma nova, ou diferente, captação do olhar, no sentido de os alunos conhecerem uma cidade segundo uma outra perspetiva. Com efeito, a “perspetiva” da cidade do Porto, vista e revista inúmeras vezes e além disso reproduzida por múltiplos suportes visuais, constituiu-se, porém, e no caso dos alunos com que trabalhei ao longo do meu estágio, numa estação de partida. O facto de os alunos pertencerem a uma escola situada na cidade de Ermesinde, e ainda que esta se situe a poucos quilómetros do Porto, a verdade é que a grande maioria dos alunos revelou não “conhecerem o Porto”, não estando “habitados a irem ao Porto”. Assim, o facto de se colocarem fora de um contexto ao qual estariam mais habituados, fez-me pensar no sentido desta aula de campo no contexto global das suas aprendizagens. Por outro lado, a aula de campo poderia também constituir-se numa oportunidade para os alunos se

relacionarem com a cultura visual da cidade, os estados de conservação de diferentes edifícios, a crescente gentrificação<sup>9</sup> e turistificação<sup>10</sup> que nos últimos anos tem vindo a alterar a paisagem urbana do Porto, etc., num processo através do qual fui gerindo a sua autonomia, liberdade e ritmo.

De um modo prático, o objetivo passou por observar a cidade através de um roteiro previamente orientado por mim. A proposta consistiu em captarem através do desenho descobertas que a cidade lhes dá. O facto de estarem em andamento e com curto tempo levava a que tivessem que desenvolver um traço rápido e conciso, atentos ainda ao sentido e às escolhas das suas observações. Durante o percurso, e enquanto orientadora, fui apelando para alguns enquadramentos, *letterings*, naturezas, arquiteturas, contrastes. Estas diferentes imagens levaram-nos a diferentes linguagens e gramáticas de desenho. Neste contexto, os alunos tiveram a liberdade na escolha das imagens, do material, do registo e do enquadramento. O ponto de encontro que marcou o início deste percurso foi a Estação de S. Bento, pois além de ser a estação onde os alunos saíam vindos da estação de Ermesinde, ali seria também o espaço para vivermos diferentes imagens. Reuni então o grupo de alunos num espaço mais reservado no interior da Estação para que pudessem apresentar a proposta de forma clara. Comecei assim por dizer o que iríamos fazer, “um percurso pelas ruas do Porto onde podemos observar várias imagens e diversas situações”. Revelei, na altura, que tinha como objetivo que os alunos, através de um riscador e de um suporte, desenhassem as imagens que mais curiosidade lhes

---

<sup>9</sup> Gentrificação é um conceito que consiste num sistema de valorização imobiliária de uma determinada zona urbana ou bairro típico. Com este processo, observa-se a deslocação dos residentes com menor poder económico para um local periférico e a entrada de habitantes com maior poder económico para a zona valorizada.

<sup>10</sup> Turistificação consiste num fenómeno proveniente de uma transformação “socioeconómica, em determinadas localidades ou zonas, geralmente urbanas, consideradas turísticas ou com potencialidades para o turismo, em resposta à procura crescente de certos destinos turísticos, envolvendo a criação de alojamentos temporários, a implementação de novas estruturas de apoio, a requalificação de património imobiliário e, consequentemente, a alteração do perfil populacional residente.”, consultado em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/turistifica%C3%A7%C3%A3o>, a 29/06/2018.



*# Alunas a desenhar no percurso – Rua das Flores*

despertasse, imagens com que mais se identificassem e/ou que de alguma forma suscitassem algum interesse para eles. Como objetivos técnicos, pretendi que registassem um desenho rápido, captando as ideias base do que estivessem a observar, olhando ao espaço, às distâncias, às proporções, às texturas e às luzes. A minha principal finalidade prendeu-se com o desenho de rascunhos/estudos para futuros desenhos. Pude observar que à medida que realizavam os estudos, os alunos foram convocando o meu apoio, por iniciativa própria, e noutros casos comunicando entre si. Deste modo, chamei a atenção para a possibilidade de desenharem o movimento, a entrada e a saída de passageiros do comboio, o contraste da tecnologia com a natureza de fundo, bem como a arquitetura do edifício da Estação de S. Bento. Sabendo que grande parte dos alunos não teve História da Cultura e das Artes nos três anos letivos do Ensino Secundário, achei ainda pertinente referir o contexto de surgimento da Estação, as diferentes imagens que podemos encontrar nos seus interiores e o papel desta estação de caminhos-de-ferro na história social e cultural da cidade. Em anexo (anexo III) pode ver-se o planeamento que tracei a nível deste domínio.

Deixando os alunos entregues à sua autonomia, ritmo e liberdade fui marcando os pontos de encontro seguintes. Na passagem da Estação de S. Bento para o início da Rua das Flores, salientei o movimento das diferentes pessoas que ali poderia ser traçado, o tipo de arquitetura que atravessa esta Rua, as atividades sociais e comerciais que ali poderíamos encontrar, os *letterings* presentes nas lojas, as pinturas de rua e de parede, entre outros aspetos.

A terceira paragem foi em frente à Casa da Misericórdia do Porto, lugar a partir do qual, e para além da contextualização que procurei fazer em torno da peça “O Meu Sangue é o Vosso Sangue”<sup>11</sup>, de Rui Chafes, fui conversando sobre alguns elementos da história dos edifícios que caracterizam esta rua.



# “O meu sangue é o vosso sangue”, Rui Chafes

Atravessámos de seguida a Rua de Mouzinho Silveira e subimos em direção à Sé pelas ruas estreitas características da cidade. Parámos depois em frente a um edifício na Rua de Santana, uma fachada de uma ilha. Apercebendo-me que os alunos desconheciam o que seria uma “ilha”, esta paragem tornou-se

---

<sup>11</sup> Esta obra foi uma encomenda da Santa Casa da Misericórdia do Porto para oferecer à cidade do Porto, integrante do Programa de Arte Pública criado pela Câmara Municipal do Porto em 2015. Esta peça estabelece um arco com a obra *Fons Vitae*, que se encontra no interior do edifício, religando tempos e espaços diferenciados, como se nos quisesse transmitir que se a pintura flamenga *Fons Vitae* continuasse a sangrar e ganhasse vida fora do edifício.



significativa para conversarmos sobre as diferenças culturais, arquitetônicas e sociais existentes entre esta rua e a Rua das Flores.

Subindo, parámos depois em frente à Igreja dos Grilos e, por último, chegámos ao largo da Sé do Porto.



*# alunos a desenhar no percurso. Largo da Igreja dos Grilos*

No meu ponto de vista, as principais dificuldades desta aula de campo deram-se devido à gestão de tempo. À medida que os alunos foram fazendo os seus rascunhos/estudos/desenhos eu procurei de algum modo um tempo que lhes permitisse viver esse ato, não propriamente de um modo pronto e acabado. Mas uma vez que o tempo desta aula se traduziu num percurso a pé, os alunos mostraram-se cansados e com fome, pedindo para fazer um intervalo e depois continuavam, mesmo já tendo acabado o tempo previsto. Ao refletir, tive que me preparar para um plano B, isto é, reduzi o planeamento previsto. Conversei com o grupo e, mesmo sendo uma aula que pediria “mais tempo, não haveria na realidade condições para repeti-la enquanto horário de aula, embora tivesse mostrado toda a minha disponibilidade para, futuramente, os acompanhar numa outra aula de campo. Antes de terminarmos, referi os pontos que faltavam e a razão pela qual haveria interesse em realizarmos este percurso, não só com

“mais tempo”, mas sobretudo num “outro tempo”. A intenção era passarmos pela zona das Fontainhas, um lugar que do ponto de vista da relação entre desenho e identidade cultural me interessava explorar com os alunos, dado que nesta zona da cidade poderíamos refletir sobre o desenho da arquitetura, dos jardins e da paisagem. Na sequência desta paragem, a minha proposta passava então por terminar o percurso na Faculdade de Belas Artes do Porto, explorando pelo caminho diferentes intervenções artísticas no espaço público e o sentido do desenho nos lugares percorridos.

## **Aula #2 – da execução à possibilidade de relação**

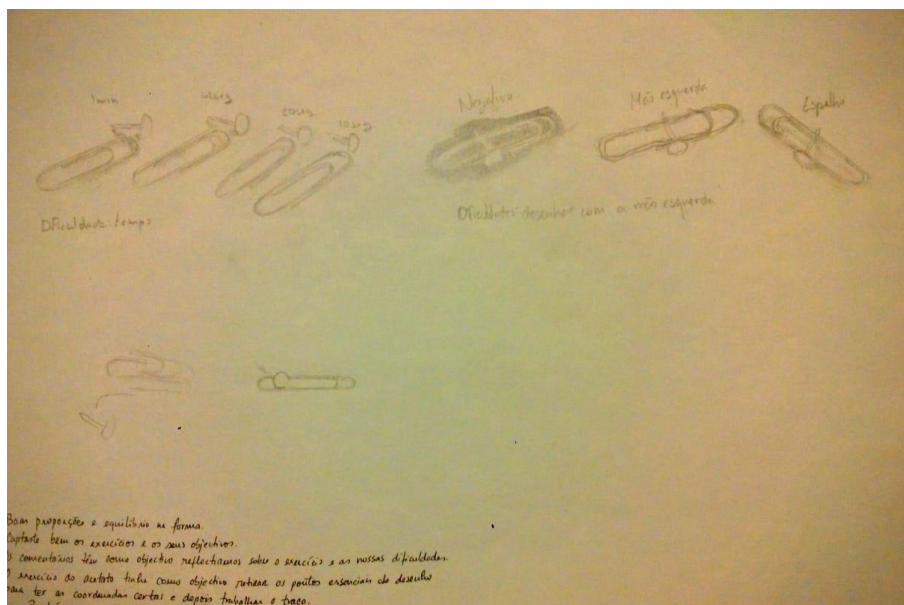
A segunda parte da proposta consistiu em partilhar com os alunos outros registos e possibilidades do desenho. Centrada no espaço da sala de aula, a minha ação passou por fazer diferentes propostas de exercícios a partir das quais pudéssemos refletir nas relações entre traçar, riscar, compor e desenhar numa folha de papel. Neste contexto, parti de uma conceção de desenho enquanto exercício, tal como aludi atrás no capítulo 3 (“Dos exercícios às aprendizagens do desenho”), e no âmbito da qual o me importou sobretudo trabalhar foram as possibilidades e as limitações que os alunos identificassem em exercícios rápidos de desenho. Importou-me assim explorar de que modo o olhar, o gesto (neste caso, físico) e a ideia pudessem interconectar-se e/ou desviar-se, à luz de um processo de relação singular com o desenho.

Executadas em sala de aula, estas propostas de desenho corresponderam a exercícios através dos quais se pretendia que os alunos assumissem o controlo dum determinado resultado. Deste modo, a aula partiu de um conjunto de exercícios, através dos quais os alunos riscaram a folha A1 em várias direções, ocupando a sua totalidade. Do meu ponto de vista, esta aula surgiu com a preocupação de aproximar/sensibilizar os alunos com o espaço pedagógico da sala de aula e os recursos de trabalho, bem como com as suas possibilidades de desenho face a propostas que assentavam, essencialmente, numa lógica de

execução. Assim, pretendi que os alunos observassem a composição de um clipe e um pionés, num processo fundamentalmente orientado por mim, e através do qual procurei que explorassem o olhar na relação com os espaços, proporções e comparações. Este processo diretivo de orientar os alunos no exercício de desenhar levou-me, porém, a refletir nalgumas limitações que se atravessam numa lógica tecnicista de ensinar e aprender, uma lógica na verdade ainda muito enraizada na tradição do uso do manual de desenho nas salas de aula, bem como no discurso das manualidades predominantes nos programas e nos modos de pensarmos a eficácia do desenho na escola (Acaso, 2009). Todavia, por vezes a presença dos manuais de desenho nas salas de aula, mostram-nos possíveis formas de expressar o domínio das técnicas na execução do desenho, identificando-as e relacionando-as. Por essa razão, em muitas salas de aula de desenho encontram-se desenhos “bem executados” de pintores e outros artistas, e, nesse sentido, esses desenhos acabam por ser considerados academicamente válidos, o que na minha perspetiva empobrece as possibilidades de pensarmos a realidade do desenho no espaço da sala de aula. Tecnicamente estes registos são feitos de acordo com algumas fórmulas, e nessa medida os manuais acabam por se tornar muito pouco originais, porque repetem modelos de execução e técnicas de expressão, havendo, portanto, a necessidade de o professor e os alunos procurarem outros recursos. Estes recursos são vastos e podem ir desde a leitura de vários livros, técnicos e/ou biográficos, à visualização de vídeos, ou ainda à visita permanente de exposições e galerias, mantendo assim o contacto com diferentes produções no campo das artes visuais, muito para além do que é prescrito pelos manuais de desenho (Ramos, et al., 2001).

As propostas de exercícios que surgiram nesta aula integram 3 séries: na primeira série os alunos representaram a composição atrás referida com a indicação de diferentes tempos, (1 minuto, 40 segundos, 20 segundos e 10 segundos); na segunda série, não havendo aqui um tempo predefinido, os alunos representaram a composição em negativo e em espelho; por fim, na terceira série, cada aluno observou durante um minuto a sua composição e, em seguida, reproduziu-a de olhos fechados; ainda nesta fase, e a partir de um acetato,

procurei que os alunos marcassem os pontos orientadores da composição que haviam realizado, passando-os posteriormente para a folha A1. No final de cada uma destas séries de exercícios os alunos escreveram um pequeno comentário a propósito das dificuldades que sentiram nas propostas, olhando aos processos e aos modos de cada um se relacionar com a execução dos desenhos. Ao refletir na eventual pertinência desta aula para as aprendizagens dos alunos, considero que as propostas puderam subjetivar o ideal de execução e de “obra” que na maioria dos casos ainda se inscreve na maneira pela qual julgamos a perfeição destes processos técnicos de desenhar. Nessa medida, a minha intenção passou por trabalhar dimensões do desenho definidas precisamente pelo seu inacabamento, isto é, pela rasura que subjaz ao ato de executar, riscar e compor.



Quis que fosse assumido o ato de *errar* enquanto ato de desenhar e que esta possibilidade de relação com o desenho pudesse, eventualmente, apoiar as possíveis inseguranças e os medos de os alunos se sentirem ridicularizados no seu desenho.

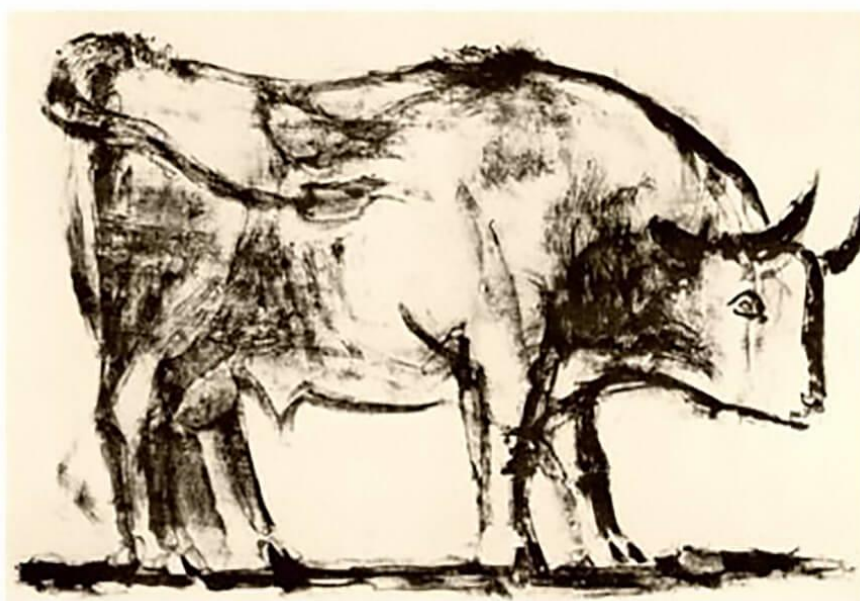
De um modo geral, os comentários dos alunos acerca dos exercícios que realizaram nesta aula aludiram à possibilidade que os próprios identificaram em pensarem sobre as suas dificuldades, técnicas e modos pessoais de encararem o desenho sob motivos muito variados. Mas, uma vez mais, e à semelhança da aula de campo, li nos seus comentários a dificuldade sentida relativamente à gestão do tempo. No entanto, não fazia parte das minhas intenções enquanto professora resolver, no sentido curativo da palavra, qualquer tipo de problema manifestado pelos alunos em relação ao desenho e às diferentes formas de responderem às minhas propostas. Correspondendo a exercícios de execução rápida, uma aula apenas não pode ser assumida como a resposta capaz de solucionar os eventuais problemas ou de falta de rapidez ou de organização pessoal do tempo dos alunos ao desenharem. Não se tratou, portanto, de assumir a pertinência desta aula pelo lado do que ainda faltava aos alunos saberem dominar no desenho (rapidez, capacidade de resposta e de síntese, organização pessoal do tempo, etc.) e que esta aula iria assim “retificar”. Quis, pelo contrário, construir um espaço para que os alunos experimentassem uma linguagem do desenho que também é técnica e, por isso, imperfeita, sujeita a uma rotina que pode ser significativa do ponto de vista das aprendizagens do desenho realizadas no espaço pedagógico da sala de aula.

### **Aula #3 – Da teoria à reflexão**

Durante a semana que compreendeu a realização da minha proposta didática, planeei a realização de um debate, cuja dinâmica ocupou uma primeira parte da aula. Obedecendo à preocupação de garantir um encadeamento de sentido entre as aulas que tinha até então realizado com os alunos, a finalidade passava por discutirmos as experiências vividas quer na aula/percurso, quer na aula focada nos exercícios de execução. Porém, dei-me conta de que o grupo necessitava de voltar aos desenhos praticados nas aulas anteriores e, nessa medida, reorientei o que havia alinhado. Após este momento, passei a apresentar

um conjunto de diapositivos previamente elaborados por mim, em *Powerpoint*, a partir dos quais procurava expor o trabalho de alguns artistas no campo do desenho e das artes visuais (ver anexo V).

O meu objetivo seria problematizar e refletir sobre algum material teórico produzido nesta área, e com exemplos de percursos pessoais de desenhadores/as e artistas visuais. Nesse sentido, mesmo com o recurso a desenhos de Pablo Picasso, figura consagrada pelos manuais e ensaios de pintura, pretendi expor desenhos considerados menos óbvios, contrastando autores e artistas menos valorizados pelo campo formal da história da arte.



# 2 “Bull”, 1945, Pablo Picasso. Imagem usada no *Powerpoint*.

Fonte: <http://arteref.com/arte/as-etapas-do-touro-de-picasso-do-academico-ao-abstrato/>

Recorri assim, na sua maioria, a trabalhos de artistas jovens e portugueses, com o intuito de que os alunos se identificassem com percursos pessoais e artísticos fora de um discurso curricular e académico que frequentemente recai no elogio do “esplendor” e da “obra do artista” mundialmente reconhecida.

## ARTISTAS

### • Joel Faria, 1981, Porto

- “Um caderno e uma caneta são mais que essenciais para ele. Com estes materiais o Joel faz retratos e conta histórias registrando momentos tão fugazes quanto a própria velocidade do tempo. No trabalho dele podemos encontrar um conceito inspirador, tão ou mais pessoal que a fotografia – a reportagem gráfica, onde desenha o que acontece e o que é dito em vários eventos culturais.”



### • Claudia Guerreiro, 1980, Lisboa

- Formada em Escultura, na Fbaur e o mestrado em ilustração científica
- Trabalha desde 2003 como freelancer em animação

- Ilustradora, desde 2009, ilustra para algumas publicações como a DIF ou a Migalhas
- baixista da banda Linda Martini



# 3 Diapositivos apresentados na aula #3, exemplos de autores portugueses.

Ao longo da minha exposição, procurei contrariar a ideia de que a definição de personalidade de um determinado artista se define sempre através da descoberta de uma imagem ou de uma pulsão interior, cuja busca o artista submete a uma viagem sem quaisquer referências e coordenadas históricas. De Leonardo Da Vinci e Marcel Duchamp, julgo que esta ideia da “personalidade do artista” corresponde, na verdade, a um dos maiores mitos, no campo do desenho, produzidos pelas academias das Belas Artes. Com efeito, as personalidades de todos os artistas, mais ou menos reconhecidos e validados pelas instituições académicas, constroem-se a partir do encontro “com outros”, são fruto de um exercício de imaginação pessoal em profunda tensão com o imaginário social e coletivo a que somos sujeitos.

O estudo, a observação e a discussão em torno dos percursos dos artistas que foram objeto desta aula permitiram dar a conhecer aos alunos, exemplos de artistas que trabalham o desenho de diferentes formas e, que é possível que uma pessoa se consiga realizar enquanto artista desenhador. Os alunos ao conhecerem o percurso destes artistas e como estes iniciaram o seu percurso profissional, pode ser uma possibilidade para se sentirem motivados para prosseguir com a aprendizagem do desenho. Em forma de debate com os alunos, ao falarmos, por exemplo do artista Joel Faria, o contexto de como foi “descoberto” enquanto desenhador, a partir do seu trabalho enquanto barman no



estádio do Futebol Clube do Porto, este foi convidado pelo diretor de marketing do clube a conceber o livro de apresentação da equipa, o que lhe deu coragem e visualidade para envergar pelo percurso do desenho.

Como futura docente de Desenho (ou em vertentes artísticas) julgo ser necessário debater com os alunos que as obras de alguns artistas consideradas “míticas” não surgem do vazio, antes pelo contrário. A imagem de um mundo virgem e primitivo, a partir do qual o artista, solitariamente, extrai o valor e a arte do seu trabalho é, na minha perspetiva, uma imagem que precisa de ser questionada nas aulas de Desenho. Não havendo lugar a visões mitificadas, pelo menos à luz de uma contemporaneidade crítica, tal não significa que os «mitos», enquanto formas válidas de conhecimento, artístico e não só, deixem ser objeto de exploração e trabalho com os alunos. Como seres sociais, singulares, sujeitos à aprendizagem, cada um de nós é constituído por sonhos, paixões, desejos, dimensões às quais, tal como atrás referi ao recorrer a Bernard Charlot (2009), devemos a nossa relação com o saber. Neste contexto, considero que a relação com o desenho, uma relação de aprendizagem com diferentes saberes, é, acima de tudo, um campo permanente de tensões entre a singularidade que define cada aluno desenhador e o domínio público dos discursos que se produzem sobre o “saber desenhar na escola”. Foi sobretudo por estas razões que decidi realizar esta última aula de exposição e debate com os alunos, acentuando a realidade do exercício e da prática contínua do desenhar enquanto possíveis percursos de aprendizagem no desenho.



## Considerações finais

“*Eu, Leonardo... Mente inquieta, incontrolável, indomável, dominada pelo fascínio do mundo – seus olhos e seu pensamento não conseguiam descansar ante os infinitos objetos do mundo, existentes e por existir.*”

(Rubem Alves, 1994:31)

Chegamos agora à estação final, com a certeza de que voltarei atrás e seguirei, outra vez este e outros percursos.

Não se pretende com este relatório chegar a uma fórmula sobre como ensinar o desenho ou descobrir quais são os melhores métodos pedagógicos. Pretende-se antes refletir sobre o ato de ensinar, e neste caso, questionar o ensino do desenho e que lugar este ocupa no ensino artístico, e, por sua vez, qual o lugar das Artes na Escola. Sabendo que, sem certezas, o desenho, e, por sua vez, as Artes, podem revelar e formar o sujeito.

Ao longo da procura de um sentido da pertinência das artes no ensino, encontro o autor Eisner (2008:15), a quem recorro às palavras, “*O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos.*” Concorro, e acredito, que, as artes podem dar ferramentas para garantir aos estudantes, que, o que os docentes de ensino artístico ensinam “*aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente, depois de todos os incentivos artificiais das nossas escolas serem esquecidos. É especialmente neste sentido que as artes servem de modelo para a educação.*” (idem)

Enquanto metodologia pedagógica, recorro ao projeto Learning by Design, com a justificação de que este engloba diversas metodologias de ensino, para que assim se possa alcançar os diferentes alunos. Evoca ainda a reflexão crítica como prática permanente na ação enquanto docente. Este projeto procura um tipo de professor, (que eu procuro ser enquanto futura docente), que se “esforça por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar” (Schon, 1992:82).

Tenho premente, e foi usado como ponto de partida para a planificação da aula a lecionar, as aulas de campo. Partindo de experiências pessoais e, posteriormente, fundamentadas com autores que justificam a saída da aula do espaço físico condicionado a quatro paredes, para que assim, os alunos tenham uma visão do real e um contato com a realidade. Com a prática desta atividade, pretendo concretizar um método de aprendizagem que possa permitir aos alunos “construir o seu conhecimento de uma forma mais apelativa e motivadora.” (Aguiar, 2016: vi), não que por si só, o caso de ser uma aula de campo, se torne nestas condições, mas pode potenciá-las.

Assim, com suporte na reflexão do ensino do desenho e do ensino artístico, e das atividades praticadas no estágio, encontro um lugar, o de procurar definir em mim, um perfil de docente reflexiva, crítica, abrangente e tolerante.

## **Bibliografia**

AA, (2001). “Os desenhos do Desenho: Nas novas perspectivas sobre ensino artístico”. Actas do seminário. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

ACASO, María (2009). “La educación artística no son manualidades”, Madrid: Catarata.

AGUIAR, Joel (2016). “A pertinência da saída de campo no processo de aprendizagem de História e Geografia. O caso do Alto Douro Vinhateiro”. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, orientado pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia e Coorientada pela Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins.

ALVES, Rubem (1994). “A Alegria de Ensinar”. Ars Poetica Editora Ltda.

ARHEIM, Rudolf (1992). “Arte e Percepção Visual: Uma psicologia da Visão”. Criadora S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.

BARREIRA, Sofia (2010). “Como ensinar a aprender a desenhar? Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade Psicologia Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Orientada por José Paiva e Natércia Pacheco, link partilhável em [http://catalogo.up.pt:80/F/?func=direct&doc\\_number=000140647&local\\_base=PCEUP](http://catalogo.up.pt:80/F/?func=direct&doc_number=000140647&local_base=PCEUP)

BARTHES, Roland (1987). “O Prazer do Texto”. Tradução: J. Guinsburg. Editora Perspectiva S. A. Brasil.

BENJAMIN, Walter (1992). “Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política”. Relógio d’Água. Lisboa.

BONDÍA, Jorge (2002) “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, in Universidade de Barcelona. Espanha. Nº 19, p 20-28, jan. / abr.

CHARLOT, Bernard (2000). “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”; (Magne, Bruno Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas sul.

EDWARDS, Betty (1994). “Aprender a dibujar com el lado derecho del cérebro”; (A. Brito Trad.), A. Ediciones Urano. Barcelona.

EISNER, Elliot (2008). “O Que Pode A Educação Aprender Das Artes Sobre A Prática Da Educação?”, in Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, jul/dez.

KALANTZIS, Mary e COPE, Bill (2005). “Learning by Design.” Victoria: Commom Ground.

LINDQVIST, Gunilla (2003). “Vygotsky’s Theory of Creativity”, in Creativity Research Journal, Vol. 15, Nº 2 & 3, p. 245–251

MODESTO, António, ALVES, Cláudia e FERRAND, Maria (2016). “Manual de Educação Visual – 7º, 8º e 9º anos”. Porto Editora S. A. Porto.

MOLINA, Juan (coord.) (1999). “Estratégias del dibujo en el Arte Contemporáneo”. Ediciones Cátedra. Madrid

MOLINA, Juan (coord.) (2002). “Máquinas y herramientas de dibujo”. Ediciones Cátedra. Madrid

MOLINA, Juan, CABEZAS, Lino e COPÓN, Miguel (2005). “Los nombres del dibujo”. Ediciones Cátedra. Madrid.

NICOLAIDES, Kimon. (1969). “The natural way to draw: a working plan for a study”. Houghton Mifflin Company. Boston.

NÓVOA, António (1999). “Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”, in Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun.

PENIM, Lúcia. (2003). “Da Disciplina do Traço à Irreverência do Borrão”. Livros Horizonte, Lda. Lisboa.

RAMOS et al., (2001). “Desenho A 10º ano. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais”. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

RANCIÈRE, Jacques (2002). “Mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual” (L. Valle-Belo Trad.). Horizonte: Autêntica. Educação: Experiência e Sentido.

REBELO, Bárbara. (2014). “Visitas de Estudo: Uma Estratégia de Aprendizagem”. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre no Ensino de Artes Visuais no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, orientada por Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva. Lisboa.

ROGERS, Carl (1997). “Tornar-Se Pessoa”, (Ferreira, Manuel e Lamfarelj, Al Vamar Trad.). Livraria Martins Fonte. Editora Ltda. São Paulo.

SCHÖN, Donald (1992). “Formar professores como profissionais reflexivos”, in Nóvoa, António. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa.

SILVA, Sara (2011). “Experienciar (N)A Sala De Aula. Uma Aproximação Ao Learning By Design”. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Link Partilhável em [http://catalogo.up.pt:80/F/?func=direct&doc\\_number=000144475&local\\_base=PCEUP](http://catalogo.up.pt:80/F/?func=direct&doc_number=000144475&local_base=PCEUP)

TORRES, Sofia (2015). “Pensar e Questionar o Desenho: Experiência Prática e Reflexiva”. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, orientada por Henrique Vaz. Porto. Link Partilhável [http://catalogo.up.pt:80/F/?func=direct&doc\\_number=000184179&local\\_base=UPB01](http://catalogo.up.pt:80/F/?func=direct&doc_number=000184179&local_base=UPB01)

VASARI, G. (1998). Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y ecultores italianos desde Cimabue a nuestros tempos (antologia) / Giorgio Vasari: (Baiges, María e García, Juan Trad.). Madrid Metropolis.

VAZ, Henrique (2011). Aprendizagem Colaborativa (Learning By Design) - O Projecto na Escola. Powerpoint apresentado na unidade curricular Concepção e Avaliação de Projectos e de Instituições Educativas, no Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, no ano letivo 2016/2017.

### **Outras Fontes:**

Assembleia Da República, Estatuto do Aluno, in Diário da República, 1.<sup>a</sup> série — N.º 172 — 5 de setembro de 2012, Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.

Projeto Educativo Do Agrupamento De Escolas De Ermesinde, 2013/2017.

[www.ruisanches.com/pt/trabalho/desenho1-07.html](http://www.ruisanches.com/pt/trabalho/desenho1-07.html), consultada a 30/07/18, às 17:18.

[http://www.porta33.com/exposicoes/content\\_exposicoes/exp\\_porta\\_2003/exp\\_porta\\_2003\\_alberto\\_carneiro.html](http://www.porta33.com/exposicoes/content_exposicoes/exp_porta_2003/exp_porta_2003_alberto_carneiro.html), consultada a 30/07/18, às 17:18.

<http://newlearningonline.com/learning-by-design/glossary/learning-activity>, consultada a 31/01/2018, às 15:13.





## ANEXOS

### Anexo I

Apresenta-se de seguida o inventário com a taxonomia que nos pode ajudar a compreender a complexidade das palavras geradas, direta ou indiretamente, pelo desenho, produzido por Juan José Molina (2005:12)<sup>12</sup>.

1. Nombres que definen la identidad y el sentido del dibujo:

1. a. Dibujar, disenar, trazar, gráfico

1.b. Ideia, concepto, diseno interno, pensamiento, imaginación, invención, capricho, disparate, fantasía, ocurrencia, improvisación, hurtado, fusilado, sensación, sentimiento, emoción, impreción.

2. Nombres vinculados a las formas de conocimiento y sus aplicaciones:

Dibujo analítico, descriptivo, naturalista, realista, conceptual, abstracto, esquemático, poético, científico, técnico, lineal, artístico, artesanal, ornamental, decoração, dibujo animado.

3. Nombres de las formas que estructuran los dibujos y de sus relaciones:

3.a. Forma, diseno externo, punto, línea, mancha, contorno, dintorno, fondo, silueta, perfil, textura, píxel.

3.b. Composición, disposición, configuración, ordenación, estructura, simetría, articulación, armonía, euritmia, ritmo, equilibrio, tensión, unidad, fragmento, encuadre,

---

<sup>12</sup> O inventário encontra-se escrito segundo o texto original.

vineta, trazado regulador, proporción, seccion áurea, divina proporción, numero de oro, canon.

4. Nombres referidos a lo que representan los dibujos:

4.a. Representación, imagen, figura, icono, mimético, antropomorfo, antropometría, anatomía, desollado, maniquí, retrato, fisionomía, efigie, caricatura, monigote, signo, símbolo, senal, diagrama, pictografía

4.b Tema, motivo, asunto, historia, narración, guión, ilustración, storyboard, repertorio, iconografía, iconología, tipología, alegoría, emblema, empresa, arquetipo.

5. Nombres referidos a lo que expresan lo dibujo:

Expresión, carácter, afecto, animación, gesto, movimiento, bizarría, morbidez, esbeltez, decoro.

6. Nombres de las estructuras de simulacro:

6.a. Simulacro, ilusión, fingido, figurado, apariencia, verosimilitud, virtual, trampatojo (*trompe-loeil*), anamorfosis, anaglifo, holograma.

6.b. Perspectiva, perspectiva militar, perspectiva cabaleira, fugar, punto de vista, horizonte, scenographia, gradiente, degradación, escorzo, término, primer plano, profundidad, relieve, panorama, diorama.

6.c. Sombreado, claroscuro, valorización, adumbración, volumen, sciographia, esfuminado, lavado, plumeado

7. Nombres relativos a los modelos y proyectos que orientan sus acciones:

7.a. Proyeto, esbozo, boceto, bosquejo, apunte, croquis, esquicio, borrón, borrador, rasguno, tanteo, garabato, garrapato, nota, esquema, estudio, síntesis.

7.b. Copia, lcontrahacer, imitación, réplica, reproducción, facsímil, plagio, pastiche, modelo, ejemplar, muestra, prototipo, maqueta.

8. Nombres de las operaciones técnicas que se realizan:

8.a. Delineación, cuadrícula, pauta, encaje, calco, tomar perfiles, contornear, cartón, picado, estarcido, plantilla, molde, contramolde, colagge, frottage, grattage, fumage, replanteo, levantamiento, restitución, reprografía, escanear, digitalizar.

9. Nombres relacionados con los trazos realizados y con las estructuras en donde se desarrollan:

9.a. Grafía, trazo, lineamento, marca, raya, incisión, esgrafiado, huella, vestigio, rasgo.

9.b. Ornamento, adorno, orla, historiado, grutesco, rocalla, filigrana, arabesco, lacería, tracería, caligrafía, rúbrica, caligrama.

10. Nombres relacionados con el concepto de medida y su control gráfico:

Geometría, geometría descriptiva, sistemas de representación, axonometría, estereotomía, escala, pitipié, acotación, normalización, módulo, modulador, trama, diagrama, estereometría, planimetría, fotogrametría, proyección, vistas, planta, ichnographia, alzado, ortographia, monte, sección, corte, despiece.

11. Nombres que describen la fenomenología de su acción:

Ejecución, factura, hechura, acabado, mano alzado, virtuosismo, preciosismo, efectismo, soldadura, arrepentimiento, tocar, matizar, entonar, acordar, modelar, lamido, recargado, abigarrado, rompimiento, realce, apagar, contraste, suavizar, estilizado, amanerado, estereotipado, detallado, idealización, precisión.

12. Nombres relacionados con la actitud y el estado con que se realizan:

Inspiración, introspección, subjetivismo, automatismo, azar, sueño, de repente, de pensado, de retentiva, de memoria, cadáver exquisito.

13. Nombres vinculados a los estilos, épocas y géneros:

13.a. Estilo, manera, clasicista, barroco, manierista, expresionista, neoclasicista, dibujo politécnico, cubista, naïf, pintoresco, hiperrealista, cinético.

13.b. Género, de figura, academia, pose, postura, actitud, contrapuesto, tres cuartos, serpentiforme, de retrato, de paisagem, vedutismo, aleluya, figurín, escena, bambalina, tramoya

14. Nombres de sus materiales, técnicas y procedimientos:

Técnica, procedimiento, lápiz, portaminas, pluma, carboncillo, clarión, bistre, piedra negra, sanguina, aguada, punta metálica, sinopia, fotografía, fotocopia, cad, dibujo digital, infografía.

15. Nombres de instrumentos:

Compás, transportador de ángulos, escuadra, cartabón, plantilla de curvas, regla, regla T, paralex, escala gráfica, escala volante, escalímetro, pantógrafo, tiralíneas, estilógrafo, plancheta, velo, porticón, cámara oscura, cámara clara, cámara lúcida, perspectógrafo, fisonotrazo, hialógrafo, diágrafo, plotter.

1. Nombres de soportes:

Plano, papel, papiro, pergamino, vitela, carta, lienzo, álbum, cuaderno, pizarra, encerado, pantalla, lámina, formato, apaisado, recuadro, estampa, fotograma, paspartú (*passe-partout*).

## **Anexo II**

Apresento de seguida o mapeamento, desenhado para aplicar na prática da atividade a lecionar, segundo as práticas criadas por Learning by Design.

Recurso do professor	<p>Transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, privilegiando e invocando a diferenciação social e cultural.</p> <p>Apelar ao diálogo e à colaboração, envolvendo todos no processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Adaptar os exercícios tendo por base o conhecimento prévio de todos os alunos.</p> <p>Dar lugar à diversidade a diferentes métodos e estratégias, sendo reflexivo, para que chegue a todos os alunos.</p> <p>Fomentar sentido crítico e interventivo por parte dos alunos.</p> <p>A avaliação deverá ser contínua, acompanhada e individualizada, com vista a alargamento de capacidades técnicas, compreensão, desenvolvimento e aprendizagem pessoal.</p>
Recurso do aluno	<p>Apelar a relação pessoa e comunidade, respeitar o património e incentivar a cooperação e boa vontade social.</p> <p>Capacidade de estar recetivo para que alcance melhores resultados nas escolhas dos objetos a desenhar.</p> <p>Os exercícios são individuais, aos que eles são responsáveis pelo seu ritmo de aprendizagem. Embora individuais, apela-se à troca de observação de resultados, reforçando o sentido de crítica e bom senso.</p> <p>Os alunos irão usar além do recurso físico, o recurso imaginário, intelectual e pessoal. Embora sejam exercícios de observação, não deixa de haver um exercício de treino mental e apelo a uma destreza, para a qual é necessária alguma imaginação. No debate, apela-se como recurso,</p>

	a capacidade de argumentação, sentido crítico e respeito para com o próximo.
Foco da aprendizagem	<p>O domínio de aprendizagem é a unidade curricular de Desenho A.</p> <p>Desenvolver conteúdos de relação pessoa – comunidade.</p> <p>O nível de aprendizagem é o 12º ano, do curso geral de Artes.</p> <p>Seguindo os objetivos desenhados pelo programa de Desenho A, do 12º, salvando que este é permeável e adaptado por mim de modo reflexivo, os alunos terão de ter como conhecimentos prévios:</p> <p>Registo de traço, mancha e traço e mancha</p> <p>Estudo de formas (esboço, escala, artesanal e industrial, interior e exterior, anatomia e cânones</p> <p>Transformação gráfica, infográfica e inventiva</p> <p>Efeitos de cor (contrastes cromáticos, pós-imagens e contrastes sucessivos)</p> <p>Movimento e tempo (organização dinâmica – localização e orientação; organização temporal – ritmo e tempo)</p>
O que estamos a aprender	<p>Dominar, perceber e comunicar através do desenho</p> <p>Exploração da perceção visual, expressão gráfica e comunicação</p> <p>Observar e analisar</p> <p>Manipular e sintetizar</p> <p>Interpretar e comunicar</p> <p>Representar e expressar</p> <p>Colaborar e conviver</p> <p>Espírito crítico e autonomia, superar preconceitos e estereótipos</p>

	Sensibilidade estética	
	Consciência histórica, social e cultural e preservação do património	
Finalidade do plano	Principais objetivos da proposta	Sendo o final de um ciclo de estudos, pretende-se proporcionar experiências que reúnam as várias competências que foram adquirindo. Mais que consolidar as aprendizagens já adquiridas, é necessário dar ferramentas para que consigam gerir os seus conhecimentos de forma autónoma, crítica, responsável, cooperativa e tolerante. Acima de tudo pretende-se que se forme um cidadão para uma sociedade e que o desenho seja uma ferramenta para se apoiar, orientar e quem sabe, encontrar soluções.
Objetivos	O que vamos aprender	Observar, decisão de escolha, capacidade de síntese, despertar a curiosidade
	Ideias chave	Edifícios, pessoas, natureza, contrastes
	Questões de orientação	Localização no espaço, enquadrar a arquitetura no tempo
	Questões que vão orientar a nossa aprendizagem	O que veem? Como veem?
Objetivos de conhecimento	Objetivos experienciais	Contato com a realidade. Relações espaço temporais, relações proporção
	Objetivos conceptuais	Situação política e social da cidade
Descobrir	Sendo, estando	O que é desenhar no meio das pessoas? Como se sentem?
	Conectando	Como se posiciona o aluno perante o que observa e o que desenha?
Objetivos de	Objetivos analíticos	Questões de luz, proporções e

conhecimento		contrastes
	Objetivos de aplicação	Traços rápidos, mancha, trama, claro-escuro, volumetria
Descobrir	Pensando sobre	Porquê desenhar isto e não aquilo – opção de escolha
	Fazendo coisas	O aluno vai desenhar a ideia ou o pormenor?
Processos de conhecimento	Conceptualizando por nomeação	Dar nome às coisas
	Conceptualizando com a teoria	O que o aluno conhece
	Analisando funcionalmente	A escolha do que desenho
	Analisando criticamente	O porquê da escolha do que o aluno vai desenhar e como desenhar
	Experienciando o conhecido	Usando técnicas, suportes, materiais e conceitos conhecidos
	Experienciando o novo	Observação do real na realidade
	Conceptualizando com a teoria	Proporções, claro-escuro, volumetria, trama, linha, forma, mancha, contorno, perfil, composição, harmonia, ritmo, equilíbrio, tensão
	Aplicar apropriadamente	Observar e fazer
	Analisando funcionalmente	Observar, fazer, criticar, aprender
Sabendo coisas	Conectando o mesmo tipo de coisas	Tentar o mesmo registo em observações diferentes e diferentes registos na mesma observação
	Conectando diferentes tipos de coisas	O desenhar e o saber o que se está a desenhar
	Pensando sobre algo que faz	Tirar a ideia chave, base do desenho
	Pensando sobre para que serve algo	Pode aplicar-se a ideia em diferentes contextos – ver no powerpoint



## Anexo III

Apresentam-se imagens com a planificação, enquanto mapeamento, segundo o projeto Learning By Design, realizadas no contexto de estágio.

DBL

- 2 EXPERIENCIAR - O NOVO - com o desconhecido, des cobrir
- 1 EXPERIENCIAR - O CONHECIDO - c/ experiências e seu
- 8 APLICAR - CRIATIVAMENTE fazer intervenções real do terreno
- 7 APLICAR - APPROPRIATELY - aplica o novo conhecimento em contexto
- 4 CONCEPTUALIZAR - POR TEORIA mapa de conceitos
- 3 CONCEPTUALIZAR - NARRAR coloca por categorias
- 6 ANALISAR - CRITICAMENTE avalia o próprio projecto e as
- 5 ANALISAR - FUNCIONALMENTE analisam conexões lógicas

causa - efeito/estrutura  
função

- 1) Assumir o conhecimento de desenho que já têm - tipos de desenho que conhecem - peg. conversa
- identificaram desenhos que fazem.
- breve introdução à visita - propósito da visita
- 2) Saída da escola/visita de estudo - caixa do Porto
- desaberta de outros tipos de desenho - cartazes,
- arquitetura, tipografia, design, padrões (...)
- registo em diário gráfico do sketch/desenho rápido
- de desenhos que desabram. [Porquê no Porto? Saíram do
- contexto conhecido, da cidade que sentem conforto. aula
- (2 turnos)
- 3) Pequeno debate sobre os desenhos que conheciam
- e os que ficaram a conhecer (e ainda podem conhecer)
- ↳ Peg. mostra, por pesquisa de autores, de desenhos (Hist. Arte)
- 4) Escolher 1 desenho de várias categorias (em grupo)
- 5) Para gerar debate e troca de ideias
- 6) Em grupo seleccionar tipos de desenho que se
- assemelham/diferenciam por categorias/tipos de desenho
- ↳ peg. exposições/sele
- 7) Outros tipos de desenho
- ↳ desenho de memória/desenhar e outros conhecimentos

7 tempos

1+2 > 3 tempos - 3ª f. turnos juntos - é possível?

7+8 > 1 tempo - 5ª f.

3+4+6 > 1 tempo - 5ª f.

5 > 1 tempo - 6ª f. + 1 tempo → avaliação da experiência

③ A pesquisa online em sala de aula tem q  
 ser um crescimento - a intenção é mostrar  
 como se pesquisa e o interesse/necessidade  
 em ter como base autores de referência.  
 Esta pesquisa é feita em conjunto, gerando  
 debate e exploração. Como pesquisamos as  
 imagens para realizar os trabalhos? A importância  
 dos mestres? É relevante para os alunos? Avaliar  
 com os erros. Plataformas credíveis de arte/  
 artistas - intenção - partilha de informações

"Lusitana é uma experiência humana", a tecnologia  
 é uma distração quando necessitamos de literacia,  
 imaginação e pensamento crítico" Paul Thomas

7+8 vários exercícios de desenho  
 4+6 tipos  
 por tempo, 10' e 15' / linha / mancha, interior / exterior  
 forma, inventivo horizontal / vertical  
 olhos fechados / sem costas  
 ↳ ver objectivo dos exercícios "right side of don"

Desenho observação (o 12º é um ano de consolidação)  
 O desenho é um exercício, pode ser mental, iniciado  
 por vezes físicos, quanto mais exercício mais treino  
 tem, mais longe se vai com os objectivos. É preciso  
 olhar a mão, mas também o olhar.

TEMA EXAME: Movimento / Tempo  
 ver Matriz Exame  
 dos os exercícios têm por base o tema do  
 exame  
 desenhos o roteiro de...

# Mapeamento, segundo Ibd, realização própria

## **Anexo IV**

Apresenta-se de seguida, as planificações das atividades realizadas em contexto de estágio.

Aula #1: De Dentro para Fora

Data: 20/02/2018 Hora: 14:45 – 17:15 Tempo de duração: 2h30m

Início: 14h45m

1. 10 min – Ponto de Partida: Estação de S. Bento

Conteúdos:

- Diferentes Perspetivas
- Desenhos em movimentos
- Contrastes arquitetura – natureza – Humanos

2. 15h15 – 5 min. – Chamada de atenção para o que podem observar

30 min – Rua das Flores/Largo de S. Domingos

Conteúdos/ objetivos:

- chamada de atenção para a turistificação/ gentrificação
- Observação de publicidade/letterings/design/arte urbana
- Diferentes arquiteturas/pessoas

5 min: paragem em frente à Santa Casa Misericórdia do Porto para explicação da obra de Rui Chafes e a história da Rua das Flores

3. 15h55 – Largo S. Domingos/Sé

Objetivos:

- desenhos em movimento
- Diferenças culturais e sociais com a Rua das Flores
- Captação de interesses pessoais dos alunos

4. 10 min: Igreja dos Grilos – explanação histórica cultural da Igreja

5. 16h25 – 30 min – Sé – Guindais – Fontainhas – Praça da Alegria

6. 16h55 – 15 min – Faculdade das Belas Artes

7. 17h10 – Fbaup – Estação de S. Bento - Reflexão da Visita

Aula #2. Da execução à possibilidade de relação

Local: Sala de Aula

Tempo: 11h15 – 13h10 – 90 min

Data: 22/02/2018

Tema:

- Esquços rápidos
- Treino cérebro/mão

Objetivos:

- Elaboração de exercícios rápidos
- Traço, proporção, trama, volumetria
- Expressão visual

Estratégia:

- Série 1

- Exercício 1

Desenho de 1 min – captar segundo os seus conhecimentos, o máximo de pormenores, tendo atenção à proporção, luz, material

- Exercício 2

O mesmo exercício anterior, mas com tempo de 40 seg.

- Exercício 3

O mesmo exercício, mas com tempo de 20 seg.

- Série 2

- Exercício 4

Desenho em negativo – 2min

- Exercício 5

Desenho de memória, com os olhos fechados – 1 min

- Exercício 6

Desenhar com mão alternativa à que usa – 2 min

- Exercício 7

Desenhar a composição invertidamente – 3 min

- Série 3

- Exercício 8

Desenho só com linha contínua, sem levantar o riscador – 1 min

- Exercício 9

Desenho só com mancha – 2 min

- Série 4

- Repetir exercício 1 – 1min

- Repetir exercício 2 – 40 seg

- Repetir exercício 3 – 20 seg

- Série 5

- Desenhar o mais realista possível – possível de usar grelha – 5 min

Um clipe e um piões serão os objetos a serem desenhados.

Podem mudar de composição dos objetos entre as séries.

Ter atenção ao enquadramento e equilíbrio do desenho na folha, embora possam ter os desenhos de várias séries na mesma folha.

Apontar a ordem e o tempo dos exercícios.

Entre cada série, apontar as dificuldades que tiveram.

Aula #3: Da Teoria à Reflexão

Data: 23/02/2018 Hora: 9:20 – 11:10 Tempo de duração: 100 m

50 min:

Aula expositiva – apresentação dos vários tipos de desenho/diferentes artistas.

Micrometas/micropedagogias: história de vida dos artistas, artistas nacionais e jovens e diferentes percursos.

Diferentes linguagens do desenho.

50 min:

Acabar os desenhos da aula de campo, em torno de debate/ discussão crítica.

## Anexo V

Apresenta-se de seguida os diapositivos do *Powerpoint*, apresentados na aula #3: da teoria à reflexão.



o **desenho** é a ferramenta e a matriz do nosso pensamento visual.

o **desenho** é o exercício básico insubstituível de toda a linguagem clássica.



## DESENHO EXPRESSIVO

- O Desenho expressivo é o tipo de desenho que evidencia as emoções de quem o faz (o interior do artista), para além do que representa (o exterior à sua volta).
- Ligados aos desenhos mais intuitivos, de execução rápida e menor rigor de representação realista.



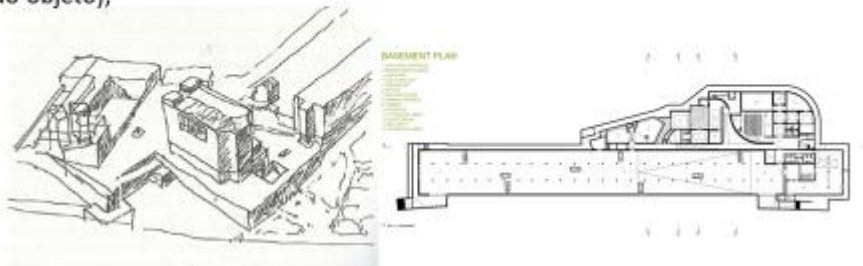
## DESENHO DE OBSERVAÇÃO

- Representação gráfica do que está perante o nosso olhar.
- É uma forma de registarmos, de fixarmos o que observamos num dado momento. É, por outro lado, melhor processo de compreendermos e memorizarmos o que vemos.
- Normalmente necessitam de linhas exteriores orientadoras.



## DESENHO TÉCNICO

- facilita, descreve e representa uma ideia por meio de regras e procedimentos.
- transcreve figuras planas, a fim de representar formas espaciais. É preciso interpretar o que não se vê e ter capacidade para entender as figuras para projectá-las numa perspectiva
- projeções do objetos, num ou mais planos, correspondentes às **vistas ortográficas** (figuras de projeções ortogonais sobre planos, a fim de representar a forma detalhadamente) e as perspectivas (figuras de projeção sobre um único plano, que permitem uma melhor visualização do objeto);



## ARTISTAS

### • Joel Faria, 1981, Porto

- “Um caderno e uma caneta são mais que essenciais para ele. Com estes materiais o Joel faz retratos e conta histórias registrando momentos tão fugazes quanto a própria velocidade do tempo. No trabalho dele podemos encontrar um conceito inspirador, tão ou mais pessoal que a fotografia – a reportagem gráfica, onde desenha o que acontece e o que é dito em vários eventos culturais.”



- Gosto particularmente do constrangimento de que o tempo não para, nem as pessoas ficam à espera de nós nem a fazer pose. Desafia-me tentar captar a acção em tempo real, sem poder voltar atrás, sem repetições, sem poder parar. Agrada-me esse estado em que tudo acontece e tu tentas registar isso no papel.



[www.facebook.com/joel.f.faria](http://www.facebook.com/joel.f.faria)

- “Faço sobretudo desenho de observação, tenho quase sempre um caderno de desenho comigo, e a vontade de desenhar pode surgir a qualquer momento.”
- “O que me seduz mais no retrato é a expressão. Conseguir transmitir a emoção, a sensação...”





[www.facebook.com/joel.f.faria](http://www.facebook.com/joel.f.faria)



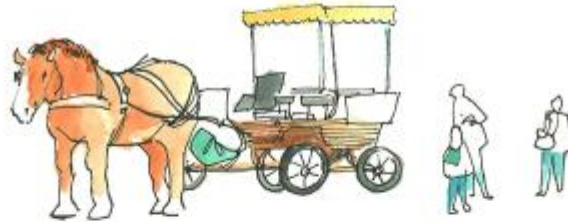
## •Luís Simões, 1979, Lisboa

- “Por natureza, sou um observador compulsivo e a minha memória visual é a minha bússola. Arquitetura, escultura, pessoas, alimentos, luzes, objetos, formas, são todos bons assuntos para esboçar, especialmente quando se viaja, não há limite.”



- “trabalhei para um projeto chamado "World Sketching Tour - CINCO continentes, CINCO anos, UM sonho"...irei à volta do mundo para esboçar tudo o que meus olhos capturarem e conhecer esboços urbanos de todo o mundo. Durante a minha viagem, eu pedirei aos Urban Sketchers do local, se eles quiserem dar hospitalidade com os seus amigos e/ou se tiverem tempo para se encontrarem comigo, para esboçar juntos e compartilhar experiências".





<http://www.worldsketchingtour.com>



### •Ricardo Drumond, Porto

- Tem trabalho publicado em vários jornais, revistas e websites, bem como numa série de “Comic Books” para o mercado Americano -The Atoll – e para diversas marcas, como a NBA.





<http://proteusmag.blogspot.pt/2016/03/artist-of-day-ricardo-drumond.html>



## •Claudia Guerreiro, 1980, Lisboa

- Formada em Escultura, na Fbaur e o mestrado em Ilustração científica
- Trabalha desde 2003 como freelancer em animação
- Ilustradora, desde 2009, ilustra para algumas publicações como a DIF ou a Migalhas
- baixista da banda Linda Martini







<http://desenhopordesenho.blogspot.pt>

## •William Kentridge, 1955, África do Sul

- Usa a fusão de várias técnicas, começando no desenho a carvão e grafite num registo algo convencional.
- Explora igualmente o vídeo, a pintura e a colagem
- As suas obras mais conhecidas são filmes realizados a partir de desenhos em que as formas são desenhadas e redesenhadas constantemente entre fotogramas (fotografias que, exibidas em sequência, resultam num filme).







<https://sala17.wordpress.com/2011/02/03/william-kentridge-1955/>  
<https://nladesignvisual.wordpress.com/2013/04/25/william-kentridge-1955/>

O que é para vocês o desenho?

Que desenhadores conhecem?

Como urban sketchers?

Como desenho de computador, para

Vêm-se no futuro a usar o **desenho?**

Como ilustrador/a?

Como lazer?

Com que tipo de **desenho** se identificam?

Como foi a experiência da aula de campo?

**OBRIGADA** 😊